

Infancias Dignas, o cómo descolonizarse.



Infancias dignas, o cómo descolonizarse.

Manfred Liebel



© IFEJANT

Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes
Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe,
IFEJANT "Mons. Germán Schmitz"
Av. Tomás Guido N° 257
Lima 14, Perú
Telefax: (511) 266-1227
Teléfono: (511) 980099004
WhatsApp: (511) 980099004
E-mail: coordinacion@ifejant.org.pe
www.ifejant.org.pe

Autor: Manfred Liebel

Responsable de la Edición y Publicación:

Equipo IFEJANT: Alejandro Cussiánovih V.
Elvira Figueroa S.

Editorial El Colectivo: Julieta Santos
Francisco Farina

Bajo Tierra Ediciones: Gizella Garciarena

Diseño y Diagramación: Tarea Asociación Gráfica Educativa

Diseño de Carátula: Lorenzo Talaverano

Imagen de carátula: SubVersiones – Agencia Autónoma de Comunicación, México
1ra. Edición: Septiembre 2019

Impreso en: Tarea Asociación Gráfica Educativa

RUC: 20125831410

Dirección: Pasaje María Auxiliadora 156 - Breña

Teléfono: 332-3229

Hecho el Depósito Legal en La Biblioteca Nacional del Perú N° 2019-14017

N° ISBN: 978-612-46335-4-6

Tiraje: 500 ejemplares

Lima - Perú

Septiembre 2019

Prohibida su reproducción Total o Parcial.

Esta publicación se realizó en Co Edición con:

Editorial El Colectivo, Buenos Aires,

Bajo Tierra Ediciones, México.

Contenidos

Prólogo, por Alejandro Cussiánovich V.	7
Prefacio, por Norma Del Río	11
Presentación	13
Introducción	17
Sección I: Cómo entender las infancias postcoloniales	23
1. Infancias desde perspectivas postcoloniales	25
2. Colonialismo y colonización de infancias	47
3. Teorías postcoloniales desde el Sur Global	66
Sección II: Derechos, voces y movimientos desde las infancias postcoloniales	85
4. Dilemas postcoloniales de los derechos de la infancia	87
5. Los niños y su elocuente silencio. Sobre la búsqueda de las voces de los niños en la investigación y las políticas de la infancia	116
6. Más allá del paternalismo: Alegato por la depaternalización de la protección y participación infantiles	137
7. Movimientos infantiles como ciudadanía desde abajo	165
Epílogo: Infancias más allá de la constelación postcolonial	186
Bibliografía	191

Prólogo

El autor nos entrega un trabajo que cubre las cuestiones centrales para afirmar el sentido político, el peso ético y la fuerza utópica del que las infancias del mundo van siendo suficientemente portadoras, en el Sur Global, desde tres lustros antes de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño que cumple ahora treinta años de su aprobación formal. El título mismo de este nuevo libro de Manfred Liebel, expresa bien el terreno en el que se juega la urgencia de una transformación raigal de lo que son los remanentes resabios de la colonización cultural, ideológica y material sufrida por los pueblos sojuzgados y explotados de nuestros actuales países del Sur hasta hace doscientos años circa. Pero así mismo, nos coloca frente a la tensión permanente, práctica como conceptual, entre exclusión y resistencias que acompañaron siempre dicho período de su historia.

Las infancias postcoloniales como lugar de enunciación

El Autor utiliza la categoría *constelación postcolonial* para señalar que estamos en un contexto de complejas como cuestionantes formas de sobrevivencia de condiciones, para las infancias, de cuestiones que evocan lo que alguien llamaría *el futuro anterior*, es decir, la precariedad, la postergación anunciada, la exclusión como el no-lugar natural y herencia transgeneracional, como la impotencia ante el destino que pareciera invariable.

Pero el libro nos entrega reflexiones a partir de hechos concretos en los que las infancias del período bicentenario postcolonial, empiezan a ser de forma certera un lugar de enunciación y no solo de denunciación. Se recuerda en estas páginas que no se trata solo de infancias del Sur Global, sino que en todas las latitudes, se dan fenómenos que encarnan y enuncian algo alterativo de la situación y que son al mismo tiempo expresiones alternativas de cómo las nuevas generaciones se autoperciben y esbozan el mundo que anhelan para todos. Es decir, en sus organizaciones, en su articulación en redes sociales, son una expresión de memoria de futuro, de justicia, de ser interlocutores válidos para lo que el conjunto busca como vida digna y convivialidad pacífica.

Infancias postcoloniales en contextos culturales de remanente colonialidad

El sociólogo peruano Aníbal Quijano explica claramente que la categoría colonización, si bien conforma un amplio campo semántico con colonialismo, colonial, colonizante, colonia, se distingue de *colonialidad*, pues -una vez acabado el período de dominación colonial, de ocupación violenta de territorios, de apropiación de los recursos, de tierras sometidas, devastadas, explotadas, de pueblos declarados súbditos de los imperios invasores- aquella pervive en abiertas o sutiles formas en la vida cotidiana.

La colonialidad entonces es hoy un componente del poder, de las múltiples formas de poder existentes, en las innúmeras expresiones lingüísticas, en las estrategias abiertas o subliminales en las que se atrincheran y reformulan los patriarcalismos, los androcentrismos, las xenofobias, las discriminaciones, los racismos, los matripaternalismos jurídicos y pedagógicos, etc.

Vista así, la colonialidad es un modo de construcción y reproducción del poder, un modo de autorepresentación asumido que logra invadir y formatizar el imaginario y la subjetividad colectiva e individual. Y es que la colonialidad es una amenazante posibilidad de un modo de vida en toda estructura vertical, en toda sociedad del control, en toda actitud de autosuficiencia y de toda pretendida ciudadanía como venida desde arriba y funcional al patrón de poder hoy dominante. La colonialidad al impregnar la subjetividad termina por naturalizarse y se emparenta con lo que hace casi cinco siglos, Étienne De la Boétie acuñó como la *servidumbre voluntaria*, como acostumbramiento tranquilizante al paternalismo jurídico, ideológico y social. Es el papel que cumple hoy la sociedad-mercado en el marco del capitalismo cognitivo y de emociones, y lo que Mauricio Lazzarato define como la fabricación del ciudadano deudor, vale decir, autoatado, autosometido, autodependiente y autoexplorado.

La decolonialidad de las infancias como imperativo ético y político más allá de la CDN

Los discursos críticos sobre las infancias postcoloniales son un necesario componente de la amplia como exigente labor de indagación, develación y superación de todo rastro conceptual, teórico, pseudocientífico que pretenda dejar intocadas las múltiples expresiones vivenciales de cualquier colonialidad encubridora de neocolonialismos. Una relectura de la CDN en los nuevos horizontes de sentido que se han hecho camino para y desde las infancias y desde y para la sociedad en su conjunto a lo largo de estos últimos treinta años, incluso gracias también a la propia CDN, no solo es un gesto de sensatez política y académica, sino una necesidad ética y política de justicia social. El autor nos entrega una rica como fundada reflexión crítica en

esta precisa perspectiva frente a los aportes y los límites de la CDN y de los propios derechos humanos positivizados así como de organismos de NNUU en cuyo seno han tenido origen.

El coprotagonismo solidario como reconocimiento de interdependencia generacional

Toda categoría es hija de su tiempo, del sentido que el contexto imprime a su uso, pero no por ello dejan de ser portadoras de intenciones e intereses que obligan a una necesaria consideración crítica. El propio Quijano señaló, hace ya un tiempo, que la estrategia del imperio privilegia el campo semántico como una forma de ocupación de las conciencias.

Manfred Liebel hace una mirada crítica muy significativa a la hoy muy recurrida categoría *agency* en análisis desde la ciencia social. El autor dedica además valiosas consideraciones sobre la categoría protagonismo que adquirió a finales de los años sesenta en nuestra Abya Yala un sentido político crítico frente a sus usos dominantes y no exentos de aires meramente figurativos, vedetistas como dirían los brasileros. Incluso tanto en inglés como en francés, la palabra protagonismo no tenía la acepción que desde los movimientos populares de nuestra Región se le dio para indicar no sólo resistencias, sino capacidad de voz propia, de ocupación de nuevos espacios públicos con una palabra alternativa, emancipadora y libertaria. Ello aplicado a ciudadanía, a participación, a actoría, a sujeto era una posibilidad de avisar un entendimiento esperanzador también desde las infancias. Esto lo entendieron bien, desde finales del siglo pasado, académicos y académicas como Pamela Reynolds, Bernard Schlemmer, Judith Ennew, Olga Nieuwenhuys, Bart de Wilde, Bill Myers, Michael Bourdillon, Karl Hanson y otros; y no olvidemos a la antropóloga Enid Schildkrout que ya dos décadas antes lo hizo en África y después la activista sindicalista Nandana Reddy en la India. El autor, en 1994 escribió desde Nicaragua sobre el protagonismo de las infancias trabajadoras que guarda vigencia y pertinencia en los tiempos presentes en la Abya Yala. Consideramos que la categoría *agency* debiera más sistemáticamente ser confrontada con otras categorías, como la del *coprotagonismo*, neologismo acuñado por organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores de nuestra América Latina, el Caribe y de Sud África en 2005 reunidos en Lima, y que expresa, acertadamente, esa interdependencia generacional, convivencial, la posibilidad de descolonizar la actual condición de las mayorías de ser clientes-deudores, de que las edades cronológicas se miren también desde las edades socio-culturales para una mejor comprensión de lo que se ha llamado contemporaneidad diferencial.

Los aportes que hace el autor más allá de nuestro reconocimiento agradecido, constituyen una invitación a fortalecer y visibilizar la voz, el cuerpo y las miradas

sobre la vida que las infancias postcoloniales, en particular las organizadas y constituidas en nuevos movimientos ético-políticos, nos retan hoy a acompañar respetuosa y cariñosamente.

Gracias Manfred por todo.

Alejandro Cussiánovich V.
IFEJANT, Lima

Prefacio

Es innegable que el campo de estudio de las infancias ha tenido un despliegue de diálogos, discusiones y ruptura de paradigmas con respecto a la construcción social de eso que llamamos infancia en las últimas tres décadas. Desgraciadamente poco se ha escuchado a quienes tendrían que opinar mucho al respecto, los niños, niñas y adolescentes. Predomina todavía una actitud adultocéntrica con respecto a la colocación de los saberes y verdades en instituciones que legitiman la regulación de las vidas y destinos de esos seres “aun-no”, por “expertos psi” que entienden de manera estática y esencialista la “naturaleza infantil”, o bien intervienen los espacios y los tiempos en donde debieran estar segmentados por edades, por niveles de desarrollo y por tareas sociales asignadas con un corte educativo y formativo.

Pero ¿qué pasa con las demás infancias que no están donde debieran estar?, infancias dislocadas, a quienes se dificulta identificar como personas, ciudadanas con derechos, porque tienen trayectorias itinerantes, en movimiento o porque participan activamente en relaciones sociales que están vedadas para la infancia: el trabajo, la participación cívica, comunitaria, el cuidado de otros incluyendo a adultos y en modos de organización no previstos entre pares. Infancias que viven en condiciones sociales complejas y que para fines de las políticas se convierten en objetos de intervención que no sujetos, estigmatizados por la pobreza no sólo material sino moral a reformar, y conducirles por un camino trazado en donde es difícil colocarles, por lo que quedarán en los márgenes y formarán parte del contingente de alto riesgo en las políticas de prevención, reduciendo los grados de libertad de movimiento y gestionando su circulación por instituciones de asistencia o penales.

La gran brecha entre las normativas y derechos atribuidos a la infancia y estas realidades de exclusión y discriminación de grandes contingentes infantiles, deben ser explicadas si queremos mantener los supuestos de universalidad, indivisibilidad, interdependencia y progresividad de los derechos humanos y promover condiciones dignas de desarrollo equitativo, donde la diferencia no sea pretexto para la exclusión sino fuente de riqueza de la diversidad humana.

Manfred Liebel desarrolla con maestría estos cuestionamientos teóricos con una argumentación sólida basada en una posición ética de implicación social y deconstruye las dimensiones que conforman el poscolonialismo en países no sólo de América Latina, sino de África, Asia, es decir el mundo mayoritario, expertos en resistencias ancladas en tradiciones comunitarias, que dan esperanza y potencia, frente al cúmulo de adversidades que nos empeñamos en ignorar. Se trata de contar con un marco comprensivo, la posibilidad de inclusión con pertenencia y libertad

en la acción participativa de todos los niños, niñas y adolescentes en un ámbito de protección que no restrinja su agencia y decida por ellos en función de lo que él llama un perfeccionismo de ciertas formas de vida “correcta” o “buena” impuestas por poder. Les animo a recorrer este camino que seguramente les interpelará en las formas de relación interpersonal que tenemos de manera cotidiana en los distintos ámbitos familiares, académicos, laborales, sociales y políticos.

Norma Del Río

Coordinadora del Programa de Investigación sobre Infancia
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México

Presentación

La idea para este libro vino de mis muchos años de experiencia y de estudios con niños y niñas sobre todo en América Latina y África. En la década de los ochenta tuve mis primeras experiencias impactantes en un campamento de refugiados salvadoreños en Honduras y en una región rural de Nicaragua donde había una cruel guerra civil impulsada desde el exterior por los EE.UU. Allí presencie a niños y niñas que tuvieron que soportar sufrimientos difícilmente imaginables y que lucharon por sobrevivir de una manera asombrosa, a menudo sin apoyo de algún adulto.¹ Estas experiencias pusieron en entredicho mucho de lo que yo pensaba acerca de los niños hasta entonces. Mis pensamientos sobre los niños, especialmente los que tenían que vivir en la pobreza, fueron puestos a prueba de nuevo poco después, cuando, como colaborador de una “brigada social” (como se llamaba entonces), encontré la oportunidad de acompañar a niños y niñas que trabajaban en las calles y mercados de Managua, la capital nicaraguense, y de otras ciudades del país para ganarse la vida y, en muchos casos, el sustento de sus familias. Seguí preguntándome de dónde estos niños sacaban la fuerza para llevarse bien con esas condiciones de vida opresivas sin perder el coraje e incluso la risa.

Comencé a darme cuenta de que los niños a menudo sacaban su fuerza del hecho de cuidar tanto de sí mismos como de otras personas, de asumir responsabilidades y, como creo que es decisivo, también encontraban reconocimiento de la gente en su entorno. De la observación que los niños se apoyaban mutuamente, surgió de mi y de mis colegas con los que tratamos de ayudarlos, la idea de promover la autoorganización de éstos. Esta creencia me era familiar debido a los movimientos sociales de los alumnos, estudiantes y jóvenes trabajadores que desde los años sesenta en Alemania se habían rebelado contra la tutela autoritaria, al igual que en otros países, estableciéndose un compromiso con una vida más libre y autodeterminada. Pero el concepto de autoorganización, teniendo en cuenta las condiciones de vida de los niños con quienes estaba tratando ahora, ganó un nuevo significado en muchos aspectos. No se trataba sólo de libertad y autodeterminación, sino también de igualdad social y justicia. En Nicaragua y –como lo pude experimentar desde los años noventa– en otras regiones del Sur Global, el concepto de autoorganización en los diferentes movimientos sociales de la gente joven se manifestaba contra

¹ Cuando se utiliza la mayoría de las veces formulaciones masculinas, se pide siempre tomar en consideración tanto las construcciones femeninas, masculinas como de otros géneros, sin referirse expresamente a uno de los sexos.

la discriminación, el desprecio, la pobreza, la explotación y las violencias, y por una vida pacífica y segura en la que se proteja su dignidad humana. La idea de los derechos del niño entendida como los derechos humanos de los niños, la cual se había extendido a lo largo de este tiempo, fue cada vez más utilizada.

Uno de estos movimientos sociales, que influyó en mi pensamiento sobre los niños y la niñez en particular, es el movimiento de niños, niñas y adolescentes trabajadores, que emana de Perú en América Latina desde finales de los años setenta y desde los años noventa, en África y Asia. En este movimiento, que tiene diferentes manifestaciones locales y está cambiando constantemente, hay una comprensión de la infancia que en muchos aspectos contradice el concepto de la misma que ha surgido en la Europa moderna. Se caracteriza por el hecho de que los niños no viven en una esfera separada del mundo de los adultos, sino que quieren participar en la sociedad en su conjunto e influir en ella. De acuerdo con este entendimiento, los niños no dejan de ser niños (por ejemplo, si trabajan o asumen co-responsabilidad en la sociedad), pero no se excluye a los niños de la sociedad y no los hace “más pequeños” que son y como se ven ellos mismos (que a veces se denomina “infantilización”). Las expectativas asociadas pueden describirse mejor como una nueva forma de ciudadanía de los niños que viene *desde abajo* y no se limita a la preparación para la ciudadanía “real”.

Cuanto más me ocupaba de esta comprensión de la niñez encarnada en la vida de los niños, más me quedó claro que los niños del Sur Global a menudo se enfrentaban a la incomprendición de personas y organizaciones que pretendían ayudarles. Esta incomprendición puede incluso tomar formas de animadversión, por ejemplo, cuando los niños solo por el hecho de que acompañan a sus madres en el mercado, a instancias de organizaciones internacionales son perseguidos e incluso criminalizados por la policía (como yo mismo he vivido en Nicaragua, Honduras, Colombia, Perú, Paraguay e India). O puede conducir a la degradación de los niños cuando son expuestos en carteles como seres sufridores e indefensos (y sin ser preguntados) con el propósito de recoger donaciones para proyectos de caridad, lo que considero una especie de pornografía de la miseria. Estas y otras formas de desprecio me han provocado con el paso del tiempo la visión de una continuación tácita de la subyugación y la conquista colonial.

Por medio de estudios intensivos de la historia del colonialismo, de los enfoques de la teoría postcolonial y de las investigaciones que hacen visibles los estereotipos coloniales, por ejemplo, en las políticas de desarrollo o en programas educativos correspondientes, surgió el deseo de reflejar mis experiencias, pero también mis inquietudes, las cuales han crecido a lo largo de los años de una manera más completa y expresándolas más estructuralmente. También me influyó el hecho de que a veces tuve que experimentar cómo incluso personas que querían lo mejor para los “pequeños pobres” trataban a escondidas a los niños y a sus familias con desprecio y arrogancia cuando ellos no cumplían con sus estándares (no siempre lo

expresaron abiertamente o querían ponerse de pie). De todo esto, finalmente, este libro surgió (en el que reanudo algunas de mis publicaciones anteriores).

Para mi proyecto fue útil haber podido participar en varios encuentros de niños, niñas y adolescentes trabajadores en las últimas décadas, y mantenerme en contacto con muchos miembros activos, pero también anteriormente activos, al igual que con sus colaboradores. También pude intercambiar impresiones con profesionales de diversas edades y procedencias en varios talleres y conferencias en América Latina, África e India. En Alemania y algunos otros países europeos, he encontrado la oportunidad de reflexionar sobre estas experiencias en grupos de solidaridad en apoyo a los niños trabajadores y sus derechos, así como con los estudiantes y colegas de la maestría internacional *Childhood Studies and Children's Rights*. Esta maestría existía en la Universidad Libre de Berlín desde 2007,-continuándose actualmente en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Potsdam.

En particular, quisiera agradecer a las siguientes personas por referencias, conversaciones estimulantes y comentarios críticos sobre partes del manuscrito: Rebecca Budde, Shyamol Choudhury, Alejandro Cussiánovich, Ina Gankam Tambo, Antonella Invernizzi, Urszula Markowska-Manista, Marta Martínez Muñoz, Philip Meade, Giangi Schibotto, Paula Shabel, Peter Strack, Nelly Torres Almeida, Elisabeth Weller y Claudia Yarza. Cordi Thöny, Lina Patricia Carvajalino y Lorena Menes Corrales me ayudaron amablemente a traducir algunas partes del libro al castellano y revisarlas lingüísticamente. En particular, agradezco a Elvira Figueroa y Alejandro Cussiánovich del equipo Ifejant, a Julieta Santos y Francisco Farina de Editorial El Colectivo y a Gizella Garciarena de Bajo Tierra Ediciones por su colaboración en la edición del libro.

Berlín, en junio de 2019

Manfred Liebel

Introducción

Es una de las certezas de las ciencias sociales sobre infancia de hoy que los niños y las infancias no pueden ser considerados como hechos naturales, sino que están afectados significativamente tanto por las estructuras y relaciones sociales como por los contextos culturales en los que han nacido y están viviendo. Además, cualquier discurso sobre niños y niñez nunca es idéntico a la realidad vivida, más bien siempre es filtrado por las perspectivas y valores de las personas que hablan y escriben sobre niños y niñez. En este libro los niños son considerados como actores que, mientras actúan están afectados por las estructuras y los patrones culturales de la sociedad en la que viven, pero que también influyen estas estructuras y contribuyen a sus cambios. Esto también se aplica a las manifestaciones sociales de lo que llamamos la infancia o niñez. Por lo tanto, es importante hacer hincapié en que no hay sólo *una* infancia pero siempre *diferentes* infancias, ya sea en vista de la historia, ya sea con vistas a las biografías individuales, o con vistas a diferentes sociedades y culturas. Cuando hablo en este libro de niños e infancias siempre intento tomar en cuenta y hacer visible las perspectivas y la situación de los propios niños y niñas.

¿Por qué este libro está dedicado a lo que llamo las *infancias postcoloniales* y cómo estoy conceptualizándolas? La colonización saliendo de Europa desde el siglo XV hasta la fecha tiene consecuencias para las estructuras de poder del mundo y de la vida y las formas de pensar en diferentes partes del mundo. Son postcoloniales en el doble sentido de que siguen en el tiempo a la época de la colonia y desafían a la crítica de los efectos de la colonización. Por lo tanto, hay que entender el término *postcolonial* de manera crítica frente a las estructuras desiguales de poder dejado atrás por el colonialismo, que pueden a su vez ser descritos como *neo-colonial*. Cuando hablo de infancias postcoloniales, quiero expresar que la colonización de los continentes “ajenos” tiene consecuencias para la manera de pensar, hablar y escribir sobre las infancias de hoy y debe ser reflexionado críticamente. Y también voy a mostrar que el concepto de infancia dominante en Europa hasta hoy está estrechamente relacionado con el proceso de colonización.

Un motivo más de dedicarme y reflexionar sobre infancias postcoloniales es que las personas que viven en Europa (como descendientes involuntarios de las potencias coloniales) saben poco sobre niños e infancias fuera de Europa y América del Norte. Una de las razones es que estos hasta ahora en gran medida fueron vistos a la luz de una “narrativa occidental de la modernización” (Morrison, 2012). La historia de los niños en las regiones no occidentales fue ignorada o vista de

manera simplista debido a los estereotipos existentes sobre la infancia. No solo en los medios de comunicación, sino también en muchas representaciones científicas los niños en África, por ejemplo, aparecen casi exclusivamente como huérfanos del SIDA, niños de la calle, niños soldados o niños secuestrados, casi siempre retratados como víctimas indefensas y necesitadas en circunstancias excepcionales. No parecen tener propiedades de vida “normales” que son comparables con la vida de los niños en Europa. De esta manera su vida es nuevamente degradada y ellos mismos son nuevamente marginados en el mundo, hechos “*children out of place*” o niños fuera del lugar destinado ideológicamente para ellos (Connolly & Ennew, 1996; Cussiánovich, 1997; Invernizzi et al., 2017a). Como contraste, quiero poner a estos niños, que finalmente representan la amplia y creciente mayoría de los niños del mundo, en el centro y presentar su vida en sus múltiples facetas.

La investigación anterior de la niñez y sus categorías se relacionan en gran medida a los niños y las infancias en los países del Norte. Las categorías son de hecho en ocasiones sometidas a una deconstrucción crítica, en la que se hace visible su función legitimadora para las relaciones generacionales desiguales (ver, p. ej., James, Jenks & Prout, 1998; Prout, 2005), pero las referencias a la historia colonial y sus repercusiones postcoloniales quedan subexpuestas hasta nuestros días. Cuando la investigación de la infancia se refiere a los niños del Sur Global, por lo general se limita a descripciones etnográficas sin cuestionar las categorías aplicadas y sin poner en consideración las constelaciones de poder postcoloniales. En este libro voy a mostrar cómo estas constelaciones afectan a los niños en los antiguos territorios coloniales e influyen las percepciones y el trato de ellos.

Como constelación postcolonial entiendo una relación de poder desigual tanto en aspectos materiales como ideológicos o epistémicos. Ello deja poco espacio para infancias que no corresponden a los patrones de infancia dominantes en Europa. En el plano material, la vida de la mayoría de los niños del Sur Global se determina de tal manera que están separados de los recursos vitales y tienen que crecer en condiciones precarias. Son el resultado de la continua dominación económica y política de los poderes económicos y políticos del Norte y las correspondientes dependencias, perjuicios y discriminaciones múltiples (a menudo racistas). En el plano epistemológico, los modos de vida de la infancia, que se basan en tradiciones culturales y parecen fuera de modos modernistas, se hacen invisibles. Incluso más que en los discursos dominantes estos modos de vida de los niños no son reconocidos como verdadera infancia o ridiculizados y compadecidos, más bien a veces temidos como “niños sin infancia”. Pero el ejercicio postcolonial del poder no reemplaza simplemente las “viejas” infancias por “nuevas” infancias, más bien surgen infancias “híbridas”, en las cuales puede ser ocultado un potencial subversivo que relaciona a lo que se llaman en América Latina la *decolonialidad*. Este potencial no puede sobresalir cuando se busca sólo a una o varias infancias “originales”. Tal búsqueda es capturada necesariamente en

los mitos y la idealización. Pero no sirve de nada negarlo. Lo que estoy haciendo en este libro no trata de la búsqueda de una infancia perdida, sino de la ubicación más exacta de lo nuevo que ha surgido de la constelación postcolonial y sigue surgiendo aún más.

El estudio de infancias postcoloniales puede entenderse como parte de una historia global, que resroneuye las diferentes y cambiantes condiciones y modos de vida de los niños en todo el mundo en sus dimensiones espacio-temporales. Si bien hay algunos intentos para diseñar tal historia global, pero estos se basan en el patrón ideológico de la “modernidad occidental” (Stearns, 2006), son limitados al “mundo occidental” (Fass, 2007; 2012; Fass & Grossberg, 2011) o se restringen a la compilación de contribuciones singulares de la investigación de la infancia anterior (Morrison, 2012). Con este libro, sin embargo, no intento conceptualizar una historia global de la(s) infancia(s) en su flujo y manifestaciones de las épocas pre-colonial, la colonial, hasta la postcolonial y decolonial. En su lugar, me concentro en poner de relieve las vidas de los niños de hoy en el Sur Global en algunas de las facetas más importantes de la constelación postcolonial. Sin embargo, debe recordarse que esta constelación postcolonial también tiene repercusiones en las infancias de los países del Norte, ya sea a través de procesos de migración y las problematizaciones de las identidades nacionales y culturales, ya sea en el crecimiento de las dudas sobre la capacidad con vocación al futuro del patrón de la niñez “occidental” previamente dominante.

Para el estudio de las infancias postcoloniales trato de utilizar teorías que se llaman comúnmente postcolonial y se han formulado al menos desde la década de 1970 en los países del Norte, así como en el Sur Global. Esto no es un fácil emprendimiento porque estas teorías apenas se ocupan de la infancia. El tema de la infancia es el mejor tomado en teorías y estudios que interpretan el paternalismo colonial como un proyecto de “infantilización” de los pueblos originarios y entienden el paternalismo hacia los niños como una colonización de la infancia.

Teorías postcoloniales no forman una unidad homogénea. Algunos enfatizan más aspectos culturales, otros más aspectos económicos y sociales. En esencia, no se trata de teorías en el sentido estricto, que pretenden proporcionar una explicación completa de la constelación postcolonial de hoy y sus respectivos orígenes. Pero todos ellos contribuyen a su manera al decifrar las imaginaciones de la civilización, del progreso y del desarrollo creadas con la Ilustración en Europa como mitos y justificaciones ideológicas de la conquista del mundo no europeo desde el “descubrimiento” de América. Sin embargo, las teorías postcoloniales no niegan las imaginaciones y conceptos de la “Ilustración” europea, sino más bien desafían al diálogo intercultural, internacional e intercontinental de igual a igual.

Esto es sumamente importante para la comprensión de las infancias postcoloniales, porque sugiere y facilita entender estas infancias en sí mismas como el resultado de diversos y a menudo conflictivos procesos sociales y culturales. No era fácil para mí reconstruir las infancias postcoloniales y las ideas

correspondientes acerca de esta forma compleja particularmente al considerar que no se trata de un producto final, sino de un fenómeno sociocultural diferenciado y contradictorio que está en proceso de cambio permanente. También tengo al menos la pretención de *hacer visible* los niños que están incorporados en estas infancias como actores que incluso influyen en las condiciones de sus vidas y por lo tanto también la constelación postcolonial, lo que en inglés está parafraseado comúnmente con el término de *agency*.

Otra dificultad surge del hecho de que yo, como un adulto, que se crió y pasa su vida principalmente en un contexto europeo, escribo sobre niños cuyas vidas y experiencias son muy diferentes de mi vida y mis experiencias y de los cuales sólo tengo conocimientos fragmentarios. En primer lugar se basan en mis propias observaciones y conversaciones, así como en investigaciones empíricas que se han implementado en diferentes lugares y de las que tengo la impresión que practican un enfoque teórico y metodológico que permite captar la vida real y la subjetividad de los niños. Cuando discuto de manera crítica ciertos estudios empíricos y sus conclusiones, soy consciente de que no los habría hecho mejor aún. Un riesgo particular veo cuando yo mismo hago propuestas para las políticas de la infancia alternativas. Incluso si, como espero, están suficientemente fundamentadas, podrían tener el olor de un pedante europeo y reproducir mensajes coloniales a la inversa. Esto es especialmente cierto cuando me refiero a las áreas geográficas y hechos socio-culturales donde se cuestionan la herencia colonial. De todos modos, voy a tratar de no dejarme guiar por las normas que estoy criticando en el libro como eurocéntrico.

En cierto modo, no se me pueden escapar por completo las contradicciones y ambivalencias entre los enfoques universalistas y cultural-relativistas. Respecto a los derechos del niño, en el libro estará claro que tengo ciertas normas universalistas a ser indispensables. Pero igualmente soy de la opinión que deben ser interrogados sobre sus propias condiciones históricas y culturales y no políticamente instrumentalizadas e impuestas “desde arriba” a las personas. Con vistas a las infancias postcoloniales esto es especialmente cierto para el supuesto de que los niños deben ser respetados como *sujetos sociales* que tienen el derecho inalienable a un futuro y presente digno de vivir, incluyendo el derecho a la participación y co-decisión en todos los asuntos que les afectan – y no puedo imaginar asuntos que *no* les afectan. Me parece un emprendimiento apasionante, pero también riesgoso de encontrar criterios para una buena infancia o varias buenas infancias que se aplican más allá de la constelación postcolonial para todos los niños en el mundo. Cuando discuto estas y otras cuestiones, a continuación, en cualquier caso trato de utilizar criterios universales de tal manera que se mantengan abiertos a la diversidad cultural sin perderme en cualquier relativismo cultural.

Algunos términos comúnmente utilizados en el libro quiero explicar aquí. Cuando hablo del Sur Global o del Norte Global, no los veo en un sentido geográfico sino geo-político que toma en cuenta la división y las desigualdades que siguen entre

pero también dentro de las diferentes regiones del mundo. Ya no se trata de la mera desigualdad de poder económico y político entre Europa, los EE.UU. y el “resto del occidente” (*“the rest of the West”*: Hall, 1994), como lo demuestran los llamados estados tigres de Asia, China o los llamados países emergentes en América Latina (p. ej. Brasil). Pero conquistas coloniales que salieron de Europa y las aplicaron en un modelo de industrialización capitalista hasta hoy se manifiestan en la estructura de poder de lo que se llama globalización. Los dos términos corresponden en parte a lo que se conocen en inglés como la *majority world* y *minority world* para decir que en el hemisferio sur vive la inmensa mayoría de la población del mundo, con un número aún mayor de niños. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que el Sur Global se extiende también al interior del Norte Global, sobre todo a través de los procesos de migración y la marginación económica y política de ciertas regiones de Europa y de los propios Estados Unidos. Explícitamente evito el uso del término de “países en desarrollo” que se encuentra incluso en los documentos de Naciones Unidas, ya que asumieron que los llamados países desarrollados incorporan generalmente un ideal avanzado en el que se podrían medir el estado de otros países y el nivel cultural de otras personas.

Puesto que es mi intención hacer a los niños visibles, especialmente en su calidad de actores y sujetos, recurro con frecuencia al término inglés *agency*. Este término que juega un papel importante en los *new childhood studies*, incluye tanto la capacidad subjetiva de actuar como las oportunidades reales de adquirir y hacer uso de estas capacidades. Este término, que utilizo a menudo en el libro, tal vez se exprese mejor en castellano con los términos *agencia* o *actoría*. También es similar a lo que se llama *protagonismo infantil* en el contexto de los movimientos de los niños trabajadores, aunque su significado no es idéntico al de este.

En el libro me refiero con frecuencia a textos en el inglés y alemán, a veces también en el francés y portugués. Algunos de ellos por no estar publicados en castellano, los he traducido yo mismo. Sólo en unos pocos pies de página conservo el inglés en el idioma original.

En la *primera sección*, se exploran diferentes formas de entender las infancias postcoloniales. En el *capítulo 1*, discuto algunos aspectos clave del análisis postcolonial de infancias, como las cuestiones siguientes: ¿Hay que hablar en el mundo de una infancia o de varias infancias? ¿Cómo afecta la desigualdad social causada por la globalización capitalista a las infancias y las perspectivas de vida de los niños? ¿Surgen formas específicas de la *agency* en los niños en los países del Sur y cómo hay que entenderlas conceptualmente. En el *capítulo 2*, reconstruyo cómo el proceso de la colonización y las ideologías correspondientes se apoyaron a la metáfora de la infancia, y cómo se reproducen en los procesos de colonización de las infancias. En el *capítulo 3*, que concluye la primera parte del libro, recapitulo contribuciones diversas a la teoría postcolonial o la de la decolonialidad, que he utilizado para el análisis de las infancias postcoloniales.

En la *segunda sección* del libro presento esfuerzos, que están dirigidos contra la marginación y exclusión de las infancias. En el *capítulo 4*, examino cómo se debe entender el silencio de los niños y niñas y si pueden “tener una voz” o “hablar” de tal manera que puedan ejercer una influencia significativa en la sociedad. En el *capítulo 5* discuto la cuestión de cómo abordar los derechos humanos en general y los derechos del niño en particular en términos de desigualdad social global y relaciones de poder postcoloniales. En el *capítulo 6*, razono con diversas formas de paternalismo y pregunto, cómo se puede superarlos en el marco de la protección y la participación infantil. En el *capítulo 7*, muestro cómo los movimientos infantiles particularmente, pero no exclusivamente del Sur Global pueden entenderse como una forma de ciudadanía desde abajo.

El libro es un balance provisional de mis estudios sobre las infancias postcoloniales. Son en gran medida exploratorios. En estudios posteriores, hay que tratar incluso, más que en este libro, con las actuaciones concretas de los niños, adolescentes y jóvenes en las regiones del Sur Global, y profundizar el estudio de sus apariencias, orígenes y efectos. Al final del libro formulo algunas preguntas y perfilo posibles perspectivas para investigaciones adicionales y mejores políticas de la infancia y juventud.

Sección I

Cómo entender las infancias postcoloniales

1. Infancias desde perspectivas postcoloniales
2. Colonialismo y colonización de infancias
3. Teorías postcoloniales desde el Sur Global

Capítulo 1

Infancias desde perspectivas postcoloniales

Mientras caminaba por nuestra calle, bajo la persistencia del sol amarillo, con todo lo natural, los niños desnudos, los ancianos con las venas agotadas chorreando las frentes secas, me asustaba la sensación de que no era posible escapar de las cosas difíciles de este mundo. En todas partes había la crudeza de las heridas, las cabañas, las casas de cinc oxidadas, las basuras en las calles, los niños en harapos, las niñas desnudas en la arena jugando con latas aplastadas, el niño saltando incircunciso, haciendo ruidos de ametraladoras, vibrando el aire con el calor venenoso y evaporando el agua de las canaletas sucias. El sol desnudaba la realidad de nuestras vidas y todo era tan duro que era un misterio que podíamos entender y cuidar uno del otro o para nada en absoluto. (Azaro, el niño del mundo de los espíritus, en la novela *The Famished Road* del autor nigeriano Ben Okri, 1993, pp. 160-161)

Olga Nieuwenhuys (2013), antropóloga neerlandesa, justifica la necesidad de perspectivas postcoloniales en los estudios de la infancia con tres argumentos: 1) El imperio del Norte sobre el Sur está entrelazado de manera inseparable con los patrones de infancia predominantes en el Norte. Es con estos patrones que se mide y evalúa las infancias del Sur Global, calificándolas como deficientes, lo cual es problemático. 2) El predominio normativo de la(s) infancia(s) del Norte trae consigo una sobreproducción (y sobrevaloración) de conocimiento que a través de la pretensión de conocer la verdad queda ciego frente al eurocentrismo que implícitamente transporta; los enfoques postcoloniales podrían socavar y revertir este proceso. 3) Siempre y cuando se tome en cuenta estas dos limitaciones, el análisis de la capacidad de actuar o *agencia* (ingl. *agency*) de niñas y niños puede superar la falta de imaginación en cuanto a sus implicaciones sociales, políticas y éticas y llegar a generar formas de *agencia* que vayan mucho más allá de lo que abarcan los patrones de infancia comunes del Norte. Asimismo, Nieuwenhuys recalca que de manera general, los enfoques postcoloniales desafían las cosmovisiones eurocentristas que hasta ahora no se han cuestionado, contribuyendo así a abrir el espacio intelectual para todos aquellos a los que se llama “subalternos”.

Según Nieuwenhuys, la descripción de personas colonizadas como individuos que ocupan un rango inferior en comparación con la civilización europea superior muestra un paralelismo notable con teorías sobre el desarrollo infantil que surgían en aquella misma época en Europa. Asimismo, sostiene que los enfoques postcoloniales no se limitan a simplemente refutar los constructos como, por ejemplo, la “infancia moderna” o los “derechos del niño” sino que, contextualizándolos, ponen en tela de juicio su aseveración de ser únicos o absolutos. De la misma manera, hacen notar que,

desde los inicios de la colonización, el mundo colonial incluso era una condición para el desarrollo de la Modernidad. La visión común europea del niño como ser necesitado de protección y cuidado presuponía la explotación de las colonias. Y – siempre según Nieuwenhuys – rechazando el concepto de una infancia moderna como un descubrimiento o un invento exclusivamente occidental, la perspectiva postcolonial puede inspirar un enfoque positivo que, relegando la rutinaria oposición “nosotros contra ellos”, sea capaz de abrir el camino para una conceptualización de infancia(s) como el resultado incierto e inestable de un encuentro intercultural.

Nieuwenhuys afirma que los enfoques postcoloniales invitan a ir reinventando conceptos de infancia y de estar atentos a lo inesperado e incierto que pueda nacer de este tipo de encuentros. En todo ello, será fundamental colocar en el centro de los análisis y estudios las perspectivas y experiencias de los niños mismos, inclusive su cultura artística, literaria y material. De esta manera, podrán hacerse valer nuevamente la creatividad y sensibilidad de niñas y niños frente a injusticias sociales y sus prácticas de resistencia que, de manera general, han quedado al margen de nuestra atención. A partir de las consideraciones de Nieuwenhuys, en este capítulo y en los siguientes voy a utilizar las teorías postcoloniales para el estudio de la vida y las formas de agencia de los niños del Sur Global.

En primer lugar, voy a trazar algunos debates emprendidos en los estudios sociales de la infancia, como la cuestión de si hay que hablar de *una* o *muchas* infancias y si en los procesos de globalización se formó una única “infancia mundial”. Después explicaré lo que entiendo bajo los términos constelación postcolonial e infancias postcoloniales, y lo ilustraré con algunos datos empíricos. En la última sección del capítulo, voy a discutir la cuestión planteada por Olga Nieuwenhuys en relación a qué formas de agencia en los niños y jóvenes del Sur Global pueden identificarse, del mismo modo cómo han de ser entendidas.

1.1. ¿Una o muchas infancias?

Desde el trabajo pionero del historiador francés Philippe Ariès sobre la historia europea de la infancia desde la Edad Media (Ariès, [1960]1987), en la investigación de la infancia hay controversias sobre la manera en que el término infancia o niñez debería ser utilizado, especialmente si hay que hablar de una o varias infancias. Por un lado se considera esencial una idea general de la infancia (en singular), imaginada o existiendo separada de la de los adultos, porque sólo así se cree entender el orden generacional de cualquier sociedad y dar la necesaria atención a las peculiaridades de la gente joven (por ejemplo, en las encuestas estadísticas sobre la pobreza; ver Qvortrup, 1994). Por otra parte, se aboga por la idea y el reconocimiento de más o diferentes infancias para asegurar que reciban la atención necesaria tales infancias también que no corresponden al concepto de infancia dominante y para no perderse de la vista los cambios históricos en las ideas de la infancia y la realidad de la vida de los niños (ver Prout, 2005).

Quién quiere comparar la vida de los niños en diversas circunstancias, sociedades o culturas, no puede dejar de ponerse de acuerdo sobre un denominador común para, generalmente, hacer posible esta comparación. Para esto puede referirse al concepto de la infancia (en singular). Pero esta comprensión de la infancia no debe mezclarse con la realidad vivida. El discurso sobre la infancia siempre se asocia con el riesgo de que esta distinción fundamental entre las diferentes edades e imaginarios hace que se imagina la infancia como fenómeno social que existe por sí mismo, prácticamente como infancia “en sí mismo”. En este caso, un cortocircuito epistémico estaría presente, que a su vez confunde la idea o representación de un hecho con este hecho mismo (ver Alderson, 2013). Consciente de tales riesgos en el uso del concepto de la infancia, abogo por utilizar el término infancia siempre heurísticamente, es decir, como vehículo metódico exclusivamente para la comunicación y la comparación. Cuando hablamos de la vida real de los niños, es cierto que no podemos evitar usar para ello ciertos términos, pero estos han de ser lo más abiertos posible para la diferenciación y guardar relación con los contextos específicos. Esto sugiere hablar más bien de diferentes o múltiples infancias que de una sola infancia (ver Córdoba Sánchez & Acosta Ayerbe, 2017). Sin embargo, en ello hay que considerar también que siempre se trata de una abstracción que resume y representa niños y niñas individualmente diferentes en un solo concepto.

Una y otra vez se hace referencia a propiedades, las cuales se cree que son un hecho antropológico básico de todos los niños del mundo y han existido en todo momento. Por lo que hay más allá de las huellas culturales y sociales que varían con las circunstancias y las condiciones de crecimiento, una consistencia básica inherente a la existencia humana, lo que sugiere utilizar el término infancia en el sentido de una forma específica del ser. Por lo tanto, la investigadora de la infancia Karen Wells se refiere a ciertas necesidades básicas, cuyo cumplimiento es indispensable para todos los seres humanos de una cierta edad para lograr una vida plena. Esto, según la autora (Wells, 2009: 2) se aplica especialmente para los infantes:

Los infantes dependen de otros para su existencia física: necesitan comida, vivienda, higiene y seguridad. Un bebé abandonado no puede sobrevivir por mucho tiempo. Los niños necesitan un apego emocional y, al igual que con su cuidado físico, el cuidado emocional puede ser muy variado y ser asumido por personas diferentes. Pero fuertes vínculos afectivos con cuidadores cercanos son evidentemente una característica universal de cada sociedad humana. Por supuesto, la necesidad de un apego emocional no termina con el final de la infancia, pero la seguridad de atadura parece ser muy importante, en el plano cultural, para el bienestar del niño. Como la inmadurez biológica del infante le hace depender de otros para su cuidado físico, el niño también puede ser considerado social y culturalmente inmaduro. Los niños no nacen como pizarras en blanco, pero es una preocupación compartida de todas las sociedades humanas enseñar a los jóvenes humanos toda la gama de prácticas culturales desde cómo comer su alimento hacia cómo vivir éticamente o moralmente.

La referencia a la falta de madurez física, social o cultural o la falta de experiencia de los niños se puede abusar fácilmente y se usa repetidamente para devaluar sus habilidades frente a las de los adultos. Pero como puede entenderse el principio de la “evolución de las facultades”, establecido en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), de manera deficitaria o emancipadora, las diferencias entre personas de diferentes edades concebidas universales deben entenderse de una manera no jerárquica y cultural y socialmente variable. En este sentido, el antropólogo y psicoanalista Gérard Mendel (1971: 222) identifica características generales de la infancia en su “relación privilegiada a la fantasía” que se manifiesta de diferentes maneras:

[...] como un producto puro de la imaginación; como imaginación que se muestra en actuación, es decir, como juego; como relación dentro del grupo de edad, que tiende a asentarse en la forma casi simbiótica (todos perciben a sí mismos como un solo ser) o en la cual justamente el juego da lugar a una cierta distancia para ‘la libertad de actuación’ entre los participantes; como creatividad que se confirma en la exploración imaginaria de las posibilidades no realizadas en una situación particular.

Creo que tales suposiciones son justificadas a un cierto grado, incluso necesarias, si queremos hacer justicia a los niños y sus necesidades y capacidades específicas. Las propiedades y necesidades básicas descritas y otras imaginables pueden incluso llegar a ser una fuerza que contribuye a la transformación de las circunstancias y de las sociedades. Sin embargo, hay que tener presente que ésta requiere ciertas condiciones, que no se pueden derivar de la naturaleza, pero siempre son el resultado de la actuación humana. A tal efectouento que los niños encuentran el reconocimiento necesario y el alcance de la sociedad en la que crecen, que les permita desarrollar sus propiedades inherentes. Esto a su vez requiere librarse del estatuto social de la infancia de su inferioridad socialmente construida. Pero no debe pasarse por alto de que los niños, cuando encuentran esta libertad de actuar, posiblemente van a realizar o aspirar a actividades que no son compatibles al menos con el patrón de la infancia eurocéntrica.

1.2. Restricciones en el patrón de la infancia eurocéntrica

El patrón de la infancia que prevalece actualmente en el mundo resultó en la Europa moderna. Ello admite niños con una cierta autonomía, pero con la condición de que ellos se limitan a actividades que no tienen relevancia apreciable a la formación de la sociedad. Estos son, en primer lugar, las actividades que son imaginadas sin objetivos y sin impacto directo en la vida social (entendidas como “juego”) y otras actividades que sirven como preparación para la vida adulta y el ejercicio de las actividades vitales (entendida como la producción de “capital humano”). Esta contención de espacios de actividad infantiles va acompañada tanto de una estricta

separación entre la infancia y la adultez como de las propiedades y espacios de actuación atribuidos respectivamente. Así se supone que los niños naturalmente son inferiores y dependientes de los adultos.

Esta idea de la infancia, a menudo llamada “moderna”, pretende ser la culminación del desarrollo de una sociedad mejor y podría ser considerado como escala de una *buena infancia*. El investigador de la infancia y los derechos de la infancia Bob Franklin (2002: 17-18) lo comenta de manera crítica:

La concepción moderna de la infancia, que en Europa data del siglo xvi y subraya la inocencia, la fragilidad y la dependencia de los niños, expulsó con fuerza a los niños de los mundos del trabajo, la sexualidad y la política - en los que anteriormente eran partícipes activos - y designó el aula como el lugar principal de sus vidas. A los niños ya no se les permitía ganar dinero ni decidir cómo gastar su tiempo, se les obligaba a depender de los adultos y se les obligaba a estudiar o jugar. [...] Cucos, felices y enganchados, pero sin autonomía en decisiones importantes relativas a sus vidas, los niños habían de ser “vistos y no escuchados”.

La prehistoria de la concepción moderna de la infancia, descritos aquí, no es carente de romanticismo, por lo que sugiere la impresión de que los niños y los adultos hubieron podido disponer libremente de trabajo, la sexualidad y la política, pero advierten de que para los supuestos privilegios de la infancia moderna hubo que pagar un alto precio.

Alan Prout, que tiene grandes méritos para la gestación de los llamados Nuevos Estudios de la Infancia, ilustra los elementos clave de este concepto de infancia en cierta manera simplificada, pero concisa en una tabla (Prout, 2005: 10):

Tabla: Infancia y adultez en la modernidad

Infancia	:	Aduldez
Privado	:	Público
Naturaleza	:	Cultura
Irracional	:	Racional
Dependiente	:	Independiente
Passivo	:	Activo
Incompetente	:	Competente
Juego	:	Trabajo

Aunque es bien reconocido hoy que la niñez puede ser imaginada y construida de manera diferente y que hay que “escuchar” a los niños (así dice art. 12 de la CDN), pero se atiene al patrón básico de separación y de dependencia. Esto lo ilustra una publicación de UNICEF (UNICEF, 2005: 3):

¿Qué significa entonces para nosotros la infancia? La calidad de las vidas de los niños y las niñas puede cambiar de manera radical dentro de una misma vivienda, entre dos casas de la misma calle, entre las regiones y entre los países industrializados y en desarrollo. Cuanto más se acercan los niños y las niñas a la edad adulta, más diferencias hay entre las distintas culturas, países e incluso personas del mismo país con respecto a lo que se espera de la niñez y al grado de protección que deben ofrecerles los tribunales o los adultos. Sin embargo, a pesar de numerosos debates intelectuales sobre la definición de la infancia y sobre las diferencias culturales acerca de lo que se debe ofrecer a los niños y lo que se debe esperar de ellos, siempre ha habido un criterio ampliamente compartido de que la infancia implica un espacio delimitado y seguro, separado de la edad adulta, en el cual los niños y las niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse.

No quiero negar que la distinción entre niños y adultos no se limita al concepto de infancia “occidental” surgido en Europa. Sin embargo, es específicamente occidental, si esta distinción se concibe como una separación estricta y se mide la calidad de la infancia por el hecho de que los niños se mantengan alejados de los roles adultos. Esto se ilustra en otra publicación de UNICEF (edición en alemán), que subraya bajo el título “Los niños en los roles de adultos” (UNICEF, 2006: 62) lo siguiente:

La infancia debe ser una etapa de vida autónoma claramente distinta del mundo de los adultos. Los niños deben crecer protegidos, jugar, relajarse y aprender. [...] Si los niños tienen que asumir el papel de adultos, se les priva de su infancia.

Aunque se hacen tales declaraciones con el fin de evitar que los niños sean sobrecargados, explotados o abusados, en su generalización fijan la pasividad de los niños y una relación de dependencia unilateral entre niños y adultos. No dejan lugar para ideas de infancia o modos de vida de los niños que se combinan con asumir tareas auto-seleccionadas en el sentido de responsabilidad compartida o apoyo mutuo. Por lo que no sólo aportan a condenar y estigmatizar la actuación de los niños que ocurren en estos contextos como “nada infantil” o “precoz”, sino imponen también la imagen occidental de una infancia dependiente y completamente aprovisionada como punto de referencia a las sociedades del Sur Global, por lo tanto que tienen una función paternalista y colonizadora (ver Garlen, 2019).

A menudo, se atribuyen el origen del patrón de la infancia occidental y su institucionalización en las sociedades “desarrolladas” a la presunción de que, debido al estado avanzado de las fuerzas productivas, el trabajo de los niños es prescindible y una fase especial de aprendizaje se ha convertido en necesaria para preparar a la gente joven para sus tareas productivas. Tal explicación imputa que la adquisición de habilidades es posible, en principio, sólo más allá del trabajo productivo. No hay reconocimiento de que el trabajo en cuestión aquí, es un trabajo que está sujeto a los

principios del aprovechamiento económico e incrustado en estructuras que impiden el desarrollo de las habilidades. La separación de una etapa de la vida de la infancia de la del adulto fue “necesaria” también, porque la “seriedad de la vida” que sigue literalmente a la infancia, en el sistema económico del capitalismo está basada en la explotación del trabajo humano, una condición que su cara ha cambiado, pero sigue sin disminuir.

Incluso antes de casi medio siglo la sufragista norteamericana Shulamith Firestone en un texto influyente en el movimiento feminista ha visto la “opresión de los niños” especialmente “arraigada en la dependencia económica” (Firestone, 1970: 95): “Cualquiera que haya observado alguna vez a un niño mendigando un centavo de su madre sabe que la dependencia económica es la base de la vergüenza del niño.” Firestone criticó exageradamente la idea generalizada de que la fortuna de los niños había mejorado y su explotación había sido superada cuando iban a la escuela en lugar de trabajar. Según ella, es precisamente la segregación del mundo de los adultos que va de la mano con la escuela, que “refuerza la opresión de los niños como clase” (op. cit.: 94) y, como resultado, el “creciente desprecio” y la “subestimación sistemática de las capacidades del niño” (op. cit.: 83). Con respecto al llamado trabajo infantil, debemos tomar en cuenta, según Firestone (op cit.: 96; cursivo en el original),

[...] en lugar de quejarse que los niños sean explotados *como* los adultos, deberíamos preguntar porque *los adultos* son explotados. Tenemos que empezar a hablar no de ahorrar a los niños durante algunos años de los horrores de la vida adulta, sino de eliminar esos horrores. En una sociedad libre de explotación, los niños podrían vivir como adultos (sin explotación implicada) y los adultos podrían vivir como niños (sin explotación implicada).

Tales consideraciones son relevantes hoy más que nunca. Puede ser observado en todo el mundo que los niños ya no viven sólo en mundos separados donde se proporciona el concepto de infancia occidental-burgués para ellos. Se expande el tiempo que pasan los niños especialmente en la escuela, al mismo tiempo participan cada vez más en procesos y actividades que antes eran reservados para los adultos. Esto es válido para el uso de las nuevas tecnologías electrónicas de la comunicación a la que los niños se enfrentan en una edad cada vez más precoz y que suelen utilizar de manera competente por sí mismos, o para el área de la mercancía donde los niños están involucrados no sólo como consumidores, sino también como diseñadores innovadores. Del mismo modo, se observa que los niños cada vez más asumen responsabilidades en la vida diaria, ya sea porque se ven obligados a hacerlo por la necesidad material, ya sea que busquen nuevas experiencias más allá de las instituciones de educación y quieren involucrarse en el mundo de los adultos.

Estas tendencias han llevado a científicos sociales en las últimas décadas en varias ocasiones para hablar de una disolución de la estricta separación de las áreas

de actividad de los adultos y los niños. Algunos, como el sociólogo norteamericano Neil Postman (1988) veían con pesar la “desaparición de la niñez”, otros, como el investigador de medios británico David Buckingham (2003) o el investigador cultural alemán Heinz Hengst (2013), interpretaron estas tendencias en el otro lado como una emancipación de los niños de las limitaciones del concepto de infancia burguesa y veían surgiendo un nuevo tipo de relaciones generacionales (“contemporaneidad diferencial”). Alan Prout (2005: 7) marca estas tendencias en las siguientes palabras:

La distinción entre adultos y niños que había sido una vez establecido firmemente como una característica de la modernidad parece convertirse en borrosa. Las formas tradicionales en las que fue representado lingüísticamente y figurativamente la infancia, no parecen corresponder más a las formas emergentes. Nuevas maneras de describir y figurar los niños, permiten darse cuenta y reconocer que estos niños son diferentes de las criaturas inocentes y dependientes que eran comunes en la primera mitad del siglo XX. Las nuevas representaciones construyen los niños más activos, sabedores y socialmente participativos, que han permitido los discursos anteriores. Son de manejar más difícil, son menos dócil y por lo tanto más molesto y perturbador.

En tales observaciones no siempre está claro si se refieren a la vida real de los niños o más a las imágenes de la infancia y las esperanzas y los temores de los adultos reflejados en ellas. También se plantea la cuestión de si se puede hablar realmente de una armonización a nivel mundial de las infancias como se expresa en el discurso generalizado de una “infancia global”.

1.3. Infancias globales desiguales

Un vistazo a la historia y diferentes partes del mundo hace parecer absurdo que haya una sola forma global de la infancia. Pero también hay que considerar que la compresión espacial del mundo causada por los procesos económicos y tecnológicos y por las normativas legales internacionales, ha influido también en las nociones de una “buena infancia” y en la vida de los niños acercándolos y tal vez incluso hacerlos más similar, es decir, de alguna manera las infancias eran “globalizadas”. Karen Wells (2009: 3-4) describe este hecho así:

En la actualidad hay legislaciones y un grupo de actores internacionales – intergubernamentales, no-gubernamentales y privados– que se basan en la suposición de que la infancia puede ser manejado a nivel mundial. Una forma de responder a la pregunta de si puede existir una forma global de la infancia, es pensar en una escala global, ya sea a través del derecho internacional y los actores internacionales, ya sea por los medios de comunicación, los movimientos económicos, la guerra y la política. Todo esto forma una estructura que afecta la infancia a nivel local. Considerado de este lado, lo global se convierte en una de las varias estructuras –otros incluyen la familia, la

escuela y el trabajo— que toca la vida de los niños y los conceptos de la infancia en cualquier contexto sociocultural específico.

Una pregunta es cómo podemos nombrar las infancias que surgen con la “globalización”. ¿Sería aceptable llamarlas más occidentalizadas, modernizadas, secularizadas, legalmente normadas, escolarizadas u orientadas al consumismo? En su intento de conceptualizar una historia global de la infancia, dice Peter Stearns (2005; 2006) que las infancias no hubieran sido occidentalizadas, pero modificadas “a lo largo del modelo occidental”. Ciertamente, se puede difícilmente negar que a raíz de la colonización, por ejemplo, la escuela según el modelo occidental ocupa cada vez más espacio en la vida de los niños y es cada vez más importante para su vida futura. Pero hay que considerar, al igual que con respecto a otros aspectos de la globalización de las infancias, que no se extienden a todos los niños de la misma manera, no alcanzan la misma importancia y son incluso reversible. El aprendizaje escolar así como la legalización de las relaciones sociales o el uso de las tecnologías digitales pueden ser concebidas y practicadas de varias formas. Cualquier intento de usar ciertos términos para la globalización de las infancias, se asocia con el riesgo de poner en absoluto y comprometerse con una sola perspectiva (generalmente la dominante occidental).²

En un artículo que relaciona, con vistas a las infancias, las influencias globales y las tradiciones locales de unas a la otras (Buehler-Niederberger & van Krieken, 2008), se enfatiza las siguientes tendencias. El discurso internacional de los derechos del niño y especialmente la Convención sobre los Derechos del Niño han reforzado la tendencia a medir la calidad de infancia con normas universales, que a su vez son fuertemente orientadas en la noción occidental de la infancia. Los niños en casi todo el mundo son ahora más fuertemente enfrentados a la difusión y la propaganda de las mercancías, lo que ha generado nuevas preferencias en el comportamiento de los consumidores. Hoy en día los niños se pasan más tiempo fuera de la esfera privada del hogar (si acaso alguna vez existió en el sentido de la familia nuclear burguesa europea; nota ML) y se hacen más visibles. En parte por la necesidad, los niños se hacen cargo más tempranamente de responsabilidades sociales. Las influencias globales se recogen y procesan en las prácticas cotidianas de maneras específicas que son arraigadas en tradiciones locales. Inclusive, las desigualdades sociales son más fortalecidas que reducidas. El estatus social inferior de los niños y niñas, y el perjuicio de las niñas en particular, permanecen en gran parte inalterados. Los niños muestran nuevas formas de “agencia social”, pero su capacidad para expresar sus

2 En un estudio histórico de los cambios de la infancia en Egipto asociados con la colonización, Heidi Morrison (2015: 17) intenta capturar estos procesos de manera diferenciada y sin sesgo occidental. Se llama la atención a los intentos de autores egipcios a reinterpretar la influencia occidental: “The model of childhood that developed in Egypt had its roots in colonial resistance and Islamic heritage. For example, Egyptian intellectual Muhammad ‘Abduh justified his claims for western-style education by saying that western ideas about childhood were Eastern in origin as the East used to be the center of the Enlightenment.” Sin embargo, cuando Morrison habla de las influencias coloniales, recurre de manera problemática a la noción de la “modernidad colonial”.

propios puntos de vista es socavada más fuertemente tanto en lo discursivo, como a nivel práctico por los expertos adultos en asuntos infantiles.³

Tal vez el mayor desafío de las ciencias sociales de la infancia es comprender las conexiones y contradicciones entre las dimensiones globales y locales de la infancia y las formas de vida de los niños, en el plano de lo objetivo-material, así como en el plano de la subjetividad, del pensar, sentir y actuar. Los niños son tanto como jóvenes y adultos (si no es en absoluto la misma manera) influenciados de lo que ocurre en otras partes del mundo, porque ya no hay nichos insulares. Pero la forma en cómo se ven afectados, también depende de en qué parte del mundo y en qué condiciones viven allí, y –que no debe pasarse por alto– si dejan influenciarse. La globalización de las infancias no es un proceso unilineal ni un proceso absolutamente inevitable pero implica muchas interdependencias. No da como resultado una sola “infancia global”, pero muchos, bastante diferentes “infancias globales” (Cregan & Cuthbert, 2014). Lorenzo Bodonaro y Ruth Payne (2012: 371) lo ponen en pocas palabras:

La noción de una ‘infancia global’ se basa en una distinción supuestamente natural y universal entre niños y adultos. Se originó en el marco de conceptos del mundo occidentales y se extendió por todo el mundo a través de procesos de colonización, las fuerzas de la globalización, las organizaciones internacionales de desarrollo y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Mientras esto siga siendo así, la comprensión y la concepción de la infancia seguirán siendo limitadas. Ellos, sin embargo, se han convertido en un ideal al que todas las infancias habrán de medir.

Tomemos por ejemplo la tesis de la “McDonaldización” o “Coca-Cola-ización” del mundo. Tales descripciones pictóricas quieren expresarse que a partir del Norte Global en todo el mundo prevalecen ciertas formas de pensar y patrones de consumo que son dirigidas a una satisfacción rápida y producen finalmente personalidades sin espíritu crítico.⁴ Pero incluso si asumimos que al menos en las zonas urbanas, casi todos los niños tienen el deseo de revivir una vez la atmósfera de una ubicación de McDonald e incorporar una hamburguesa y una Coca-Cola, no significa en absoluto que toda la vida del niño o incluso toda una generación esté estampada de esta experiencia. Las vidas de los niños siempre incluyen también otros deseos, experiencias y desafíos que dan la oportunidad de pensar sobre sus vidas y llegar a decisiones propias.

3 La pregunta frecuente, si la situación de los niños en el mundo es mejor o peor hoy en día, no puede responderse de manera general. El intento de tal respuesta tendría que comparar manzanas con peras o referir a criterios universales que siempre tienen un sesgo cultural o son históricamente parciales. Pero esto no excluye que se identifica en aspectos específicos tendencias históricas, como cambios demográficos o la tasa de mortalidad infantil, que se disminuyó claramente. Algunas tendencias están evaluadas en Grugel & Piper (2007).

4 Algunos autores (p. ej. Wagnleitner, 1994) hablan de una “Coca-colonización”, entendida como arma propa-gandística del capitalismo occidental en la Guerra Fría, o llaman a una “De-Coca-colonización” (Fusty, 2004).

Sin embargo, no debe olvidarse que las interdependencias en la génesis de infancias globales están incrustados en una estructura de poder mundial extremadamente desigual. Que desigual estas interdependencias globales pueden ser, es lo más evidente en la brecha creciente entre regiones ricas y pobres del mundo y las oportunidades de vida significativamente más bajas de los niños en las partes más pobres del mundo – lo cual siempre de nuevo demuestran los informes anuales de UNICEF sobre la situación de los niños en el mundo.⁵

El informe de UNICEF sobre el estado de la infancia en el mundo publicado en 2016 (UNICEF, 2016a) muestra, por ejemplo, que la brecha entre el nivel de la mortalidad infantil en el África subsahariana y Asia meridional, por un lado, y en los países de altos ingresos, por otro lado, casi no ha disminuido en más de un cuarto de siglo. Los niños que nacen en el África subsahariana, por lo tanto tienen doce veces más posibilidades de morir antes de cumplir cinco años que los niños de países acomodados. Eso fue así ya en 1990. Un niño, por ejemplo, que nace hoy en Sierra Leona tiene 30 veces la posibilidad de morir antes de su quinto año en comparación con un niño en Gran Bretaña. La proporción de niños que mueren poco después del nacimiento es cada vez mayor. Casi la mitad de los niños mueren debido a enfermedades infecciosas o enfermedades tales como neumonía, diarrea, malaria, meningitis, tétanos, sarampión, sépsis o el SIDA, las cuales podrían evitarse con mejores condiciones de vida y un mejor suministro médico. El riesgo de morir por estas enfermedades es, según el informe de UNICEF, particularmente alto entre los más desfavorecidos. En las zonas rurales, las posibilidades de supervivencia son alteradas sobre todo por la falta de acceso a la tierra, de créditos y de derechos de propiedad. En las ciudades, las personas que viven en asentamientos informales o “ilegales” y los barrios pobres están particularmente en riesgo de enfermedades peligrosas debido al hacinamiento, la falta de saneamiento, los altos costos de transporte y las prácticas discriminatorias. El cambio climático conlleva riesgos adicionales. La creciente escasez de agua obliga a las personas a recurrir a agua sucia, lo que conduce en particular a enfermedades como el cólera y enfermedades diarreicas mortales. El cambio climático también afectará a la extensión de enfermedades infecciosas como la malaria, asociada con la creciente inseguridad de nutrición, desnutrición y la contaminación del aire, lo que perjudica especialmente las oportunidades de vida y desarrollo de los niños.

En otro informe, UNICEF (2016b) señala que 300 millones de niños viven en zonas donde la contaminación del aire es por lo menos seis veces superiores a los límites establecidos a nivel internacional. De acuerdo a este informe, dos mil millones de niños viven en zonas donde la contaminación por partículas desborda el límite anual de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de 10 microgramos por metro cúbico, a partir del cual a largo plazo estos daños se consideran seguros.

5 Sin embargo, esto también se aplica a las condiciones dentro de los países y regiones del Sur Global, que igualmente están marcados por una considerable desigualdad social.

Hasta el 88% de todas las muertes, que se producen por la contaminación del aire exterior, y más del 99% de todas las muertes que se atribuyen a la contaminación del aire en recintos cerrados, ocurren en países de bajos y medianos ingresos. En la actualidad, Asia ocupa la posición más alta, en África los valores están en aumento, lo que se atribuye a la creciente industrialización, urbanización y motorización. Los más afectados por la contaminación del aire exterior son las personas en zonas urbanas, donde la pobreza es particularmente alta. Las familias pobres asimismo tienen menos posibilidades de protegerse de la contaminación del aire por ventiladores, filtros o sistemas de aire acondicionado, lo que por su parte fuese asociado con un mayor consumo de energía.⁶

Las altas tasas de mortalidad infantil destacadas en el informe de UNICEF (2016a), lógicamente están relacionadas con la pobreza, a la que las personas están condenadas en las regiones del sur del mundo. Mientras que la *proporción* de personas que viven en la pobreza absoluta o extrema ha disminuido en las últimas dos décadas en todo el mundo, el *número absoluto* de pobres y la brecha entre las condiciones de vida en las regiones pobres y ricas del mundo se han incrementado. La medición de la pobreza es una tarea complicada y debe tenerse en cuenta no sólo los ingresos, sino también otros aspectos cruciales para la calidad de vida – como las condiciones de vivienda, oportunidades de educación, acceso al agua potable, condiciones sanitarias, entre otros. Sin embargo, puesto que en la actualidad la vida se monetiza en gran parte debido al modo de producción capitalista en todas las sociedades, los ingresos disponibles tienen especial importancia.

La medida que se utiliza más frecuentemente para calcular la pobreza monetaria es la línea internacional de la pobreza elaborada por el Banco Mundial, que se fijó en 1,90 dólares por día desde octubre de 2015. Mediante este patrón, según el informe de UNICEF (2016a: 72), casi 900 millones de personas en 2012 estaban viviendo en una situación de extrema pobreza. Debido a que las familias más pobres tienden a ser de mayor tamaño, los niños están desproporcionadamente representados entre las personas que viven en esta situación. El informe de UNICEF destaca con razón que también millones de niños que viven por encima de esta línea todavía se encuentran en la pobreza, son vulnerables a esta condición o sufren privaciones en otras dimensiones de su vida. En muchos casos, estas personas –que representan más de la mitad de la población de los países de ingresos bajos y medianos– ya están sometidas a algunas dimensiones de la privación y permanecen dentro de la fuerza gravitacional de la pobreza extrema. Una sequía, una enfermedad, el estallido de un conflicto o una crisis económica podrían ser suficientes para que se vuelvan a encontrar por debajo del nivel de 1,90 dólares al día.

Vivir simplemente en un hogar que está por encima del umbral de la pobreza monetaria no indica necesariamente que un niño haya salido de la pobreza.

6 En tales datos globales es de notar que las diferencias incluso dentro de los continentes mencionados son enormes.

Consideremos una familia cuyos ingresos alcanzan el umbral definido por la línea de pobreza nacional, pero que todavía carece de acceso a la vivienda, comida, agua, saneamiento, educación, salud o información. Según una interpretación monetaria de la pobreza, esta familia no se consideraría pobre. Una interpretación más amplia, sin embargo, consideraría como pobre a cualquier niño que viva en ese hogar, debido a las privaciones que sufre su familia. Medidas como el Índice de la Pobreza Multidimensional tienen por objetivo estimar con precisión la magnitud del problema. Sus resultados más recientes indican que 1.600 millones de personas vivían en una situación de pobreza multidimensional en 2015. Un estudio sobre la pobreza multidimensional que se centró en niños que viven en África subsahariana, produjo resultados alarmantes. En los 30 países para los que había datos comparables disponibles, 247 millones de un total de 368 millones de niños menores de 18 años sufren de dos a cinco privaciones que amenazan su supervivencia y desarrollo (Plavgo & de Milliano, 2014). Un estudio en 2008–2009, encontró que 81 millones de niños y adolescentes de los países de América Latina y el Caribe sufrieron los efectos de por lo menos una privación moderada o grave de sus derechos a la educación, la nutrición, la vivienda, el saneamiento, el agua potable o el acceso a la información (ECLAC-UNICEF, 2010; UNICEF, 2016a: 78).

En los informes de UNICEF, o no se explican o sólo vagamente por qué principalmente son las personas en el Hemisferio Sur las que son afectadas por los altos niveles de pobreza, la contaminación y la mortalidad infantil. A partir de otros informes de las Naciones Unidas, en los que no sólo se representa la propia pobreza, pero se reconstruye el aumento de la desigualdad social global durante períodos más largos, las razones pueden leerse claramente. Por ejemplo, en un Informe sobre Desarrollo Humano (PNUD, 1999: 3) se muestra que

la diferencia de ingreso entre el quinto de la población mundial que vive en los países más ricos y el quinto que vive en los países más pobres era de 74 a 1 en 1997, superior a la relación de 60 a 1 de 1990 y a la de 30 a 1 de 1960. También en el siglo XIX la desigualdad aumentó rápidamente en los últimos tres decenios, en una era de rápida integración mundial: la diferencia de ingreso entre los países superiores e inferiores aumentó de tres a uno en 1820 de siete a uno en 1870 y de once a uno en 1913. A fines de los años 90 el quinto de la población mundial que vivía en los países de más altos ingresos tenía: el 86% del PIB [producto interno bruto] mundial, en tanto que el quinto inferior sólo tenía el 1%.

También en otras investigaciones con respecto a la distribución mundial de ingreso y bienes (Milanovic, 2012; Piketty, 2014) se hacen evidentes que las desigualdades materiales en el contexto global han sido durante mucho tiempo extremadamente altas y que hay que esperar a su crecimiento ulterior si no se contrarrestan políticamente con medidas específicas. El economista francés Thomas Piketty (2014: 463) señala que la desigualdad de bienes no sólo crece entre los países y las regiones, sino que también se refleja en una creciente privatización de

estos bienes, lo que llama el “tipo oligárquico de divergencia”. Los bienes vendrían a ser de propiedad cada vez más de los multimillonarios del planeta, que por tanto ya no están disponibles a los Estados para programas infraestructurales, sociales o educativos. Mientras que los bienes se concentran en una pequeña minoría de súpericos, menos de 5% del total de los bienes están disponibles a la mitad inferior de la población mundial (ver Sánchez Parga et al., 2016). De acuerdo a un informe de la ONG Oxfam (2017), basado en datos del banco suizo Credit Suisse, el uno por ciento de los más ricos del mundo dispone sobre tantos bienes como todo el resto de la población mundial. En 2015, los 62 personas más ricas poseían tanto como la mitad más pobre del mundo – estos son unos 3,6 mil millones de personas. Mientras que la riqueza de los más ricos ha crecido en los últimos cinco años en un 44%, ha caído en un 41% en la mitad más pobre. La discrepancia entre ricos y pobres nunca ha estado tan grande en la historia de la humanidad.

En la creciente desigualdad social del mundo se refleja la distribución desigual del poder entre los países del Norte y del Sur Global, que tuvo su origen en la época colonial y en la actualidad persiste en formas institucionales encubiertas. Se expresa ya no abiertamente en la expansión colonial, la conquista y la dominación, pero de manera menos visible en la dependencia de facto de los Estados aparentemente independientes en el Sur Global, que a su vez reproducen internamente la desigualdad social y política. El papel de las anteriores potencias coloniales hoy asumen instituciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y la Organización Mundial de Comercio (OMC), que a su vez actúan en gran medida en los intereses de las élites de poder de los países ricos y las corporaciones multinacionales y que orientan sus intervenciones en los preceptos neoliberales que persiguen mantener las deudas económicas de los países del Sur Global. Un papel importante en el aumento de la desigualdad mundial también juegan los llamados acuerdos de libre comercio promovidos por los países ricos y los bloques de Estados tales como la Unión Europea. Contribuyen a enclavear a los anteriores países colonializados en el papel de proveedores de materias primas y a destruir sus economías internas.

La estructura de poder mundial desigual no sólo se expresa en el plano material. También se muestra en el hecho de que las formas de vida de los niños del Sur Global y las infancias en las que se manifiestan, son devaluadas, ignoradas e hizo invisibles. Los niños se les suele declarar “niños fuera de la infancia” (Ennew, 2005), y son por lo mejor compadecidos con compasión. Kate Cregan y Denise Cuthbert (2014: 8) expresan esto así:

El hecho de que el poder geopolítico durante la duración del siglo 20 se concentró en el Norte Global –y que por lo tanto los procedimientos, las políticas y las instituciones globales fueron bajo la influencia de los puntos de vista mundial de los países del Norte– ha llevado el predominio de ciertas ideas de niños e infancias que a menudo estaban en conflicto con las realidades de la vida cotidiana de los niños en el Sur Global.

Otra consecuencia de esta estructura de poder es que, por un lado, con la extensión de las escuelas y de los nuevos medios digitales, se han ampliado las posibilidades de obtener informaciones y conocimientos, pero, por otro lado, fueron devaluados y aniquilados los conocimientos vitales, que los niños han adquiridos en las culturas no occidentales, pre-coloniales por estar cerca de la naturaleza e incluídos en las actividades comunitarias-familiares. Estos conocimientos se referieron, por ejemplo, a las propiedades de las plantas y animales, su necesidad de cuidado y mantenimiento o al control de riesgos y peligros en el entorno de los niños. Eran conocimientos que resultaron de experiencias prácticas y la participación en las tareas vitales (no sólo “tareas” para la escuela). La antropóloga Cindi Katz (2004: 125) afirma:

Las relaciones entre la práctica y el conocimiento eran extensas y permanentes. La mayor parte de lo que los niños aprendieron en su compromiso diario, ya sea por estar con las personas mayores o con sus compañeros, era igualmente importante para la vida actual de su comunidad como para su futuro.

Estas relaciones se rompieron en gran medida, y han marginado y expuestos a la discriminación especialmente a los niños dentro y desde las zonas rurales, como muestran Cindi Katz (2004; 2012) en el caso de Sudán, y Sarada Balogapalan (2014) en el caso de la India. Sin embargo, los niños y jóvenes siguen siendo importantes para sus comunidades. Con sus conocimientos recién adquiridos y un mejor conocimiento del mundo, a menudo se vuelven en actores que señalan nuevos caminos, cuando a veces el conocimiento tradicional y las formas de vida relacionadas se actualizan (ver Young Lives, 2016).

La destrucción de las formas tradicionales de producción, a menudo asociada con el robo organizado de la tierras de los campesinos, conduce en el Sur Global a emergencias materiales y conflictos internos a menudo violentos. Una consecuencia son los desalojamientos y las migraciones en los países desde las zonas rurales hacia las zonas urbanas, hacia los países vecinos y hacia las regiones más ricas del norte del mundo. Las migraciones causadas por la pobreza material y la desigualdad social provocan nuevas formas de la infancia, es que los propios niños se convierten en actores de migración (“niños en movimiento”), ya sea que ellos se quedan en sus lugares de origen y siguen siendo dependientes sobre sí mismos, parientes o vecinos.⁷

Estos procesos están asociados con separaciones dolorosas y grandes riesgos para la vida, pero también dejan que surjan nuevas identidades, experiencias y

⁷ La investigadora de globalización Rhacel Salazar Parrenas (2005) habla de los “niños de la migración global”. Examina desde la perspectiva de los hijos de migrantes que se quedan en las Filipinas, qué importancia en particular tiene la migración de sus madres a tierras lejanas en las relaciones intergeneracionales y el ajuste de los roles de género. Resultados similares encontró Elisabeth Rohr (2016) en su estudio sobre los niños restantes de la migración en Ecuador.

conocimientos. Algunas comunidades y familias del Sur Global recurren a los ingresos y el recién adquirido capital cultural y social (ver Bourdieu, 2000: 131-164) de sus jóvenes migrantes para garantizar su supervivencia y progreso. Surgen infancias transnacionales que al menos en esta medida no existían antes y ahora plantean la cuestión de “cómo fronteras y vínculos fronterizos son producidos e inscritos en constelaciones sociales de la infancia” (Himmelbach & Schroer, 2014: 494). Con vistas a los hijos de inmigrantes de países del Sur que viven en los Estados Unidos, Cinthya Saavedra y Steven Camicia (2010: 33-34) hablan de „cuerpos transnacionales“ con „identidades múltiples y cambiantes“, y abogan por una “geopolítica de la Infancia”, que tenga en cuenta que los niños con sus biografías transnacionales crean notables conocimientos y dan lugar a nuevos impulsos culturales.

Si bien es cierto que crece con la desigualdad y la migración global el sufrimiento, con él, al mismo tiempo, crecen los desafíos para hacer frente a este sufrimiento y para contrarrestarlo de manera organizada. Los niños llegan a ser “maduros” más tempranamente y toman parte en el mundo. Surgen síntesis de los conocimientos tradicionales con las formas de vida apropiadas y las nuevas informaciones disponibles. La comprensión eurocéntrica de la infancia no corresponde a estos cambios y más bien los oscurece más que ayude a entenderlos. En el nivel normativo, se extiende hacia el Sur, pero entra en conflicto con las condiciones y formas reales de la vida de los niños que viven allí. Conduce tanto a infancias híbridas como a percepciones distorsionadas de la realidad de los niños. Hay que preguntarse, qué hace este patrón de la infancia tan atractivo “que de todos modos recibe más atención e interés que su relación con las infancias reales, las desigualdades sociales que amplifica y las condiciones que problematizan su aplicación” (Bühler-Niederberger, 2011: 67). Las infancias postcoloniales de hoy del Sur Global ciertamente no son infancias “autónomas” y “separadas” en el sentido del patrón de la infancia eurocéntrica idealizada, sino infancias que están estrechamente relacionadas con la sociedad y sus retos existenciales. Y son de ninguna manera limitadas al Sur Global, pero se extienden con los procesos de migración, la precariedad de un número creciente de personas y la disolución de la estricta separación de las esferas de trabajo y de la reproducción, incluso en el Norte Global (ver Liebel, 2006; Hunner-Kreisel & Bohne, 2016).

1.4. Agencia en las infancias postcoloniales

Esto plantea la cuestión de cómo la capacidad de actuar y las prácticas de los niños del Sur Global pueden ser capturados y entendidos conceptualmente. El concepto de agencia (*agency*), común en los estudios sociales de la niñez de hoy, es de todos modos sólo apto limitadamente en tanto que se orienta en la idea burguesa de actuar de manera autónoma, lo que corresponde al concepto de un sujeto básicamente

masculino y blanco (para la crítica al respecto ver Tisdall & Punch, 2012).⁸ Medido en este concepto, que en sí es eurocéntrico, las prácticas disconformes mencionadas por Olga Nieuwenhuys (2013) sólo pueden salir a la luz de manera distorsionada o incluso permanecen completamente invisible. Debido a que estas prácticas no se manifiestan ya sea en los espacios sociales separados de un mundo especial de la niñez, ni en hazañas excepcionales escenificadas individualmente. Tampoco se dirigen principalmente contra los adultos para insistir en un mundo propio de la infancia o reclamar una revalorización del propio estatus (ver James, 2011). Más bien, se ha de entender como el empeño de reconstituir, con otras personas que están en una situación social similar y tienen que lidiar con problemas similares, el espacio social como lugar, en el que los intereses comunes puedan ser realizados. Tal forma de agencia puede ser en mi opinión mejor entendida como una materialización de la responsabilidad compartida.⁹

Bajo el impacto de estudios sobre infancias del Sur Global que se ven influidas por consideraciones conceptuales de la geografía social de las infancias (ver Holt, 2011; Kallio & Hakli, 2015), y bajo la influencia de teorías feministas y otras teorías relacionales de actuación, se discuten (auto-)críticamente los conceptos de la agencia, que estaban en los últimos años en el centro de investigación social de la infancia. En una antología recientemente publicada en inglés sobre este tema, los editores entienden la “insistencia dogmática en la agencia y su importancia fundamental en los estudios de la infancia” (Esser et al., 2016b: 2) como una reacción crítica al adultocentrismo de casi todas las investigaciones anteriores sobre los niños y la niñez. Esta investigación había considerado los niños principalmente como un producto de los procesos de socialización y una especie de apéndice de familia. En contraste la agencia ahora se ha descubierto como una propiedad específica de niños que permite su emancipación. Su voz debe ser escuchada y su posición subordinada y marginada superada. Un gran impacto a todo esto tuvieron los “nuevos movimientos sociales” surgidos desde la década de 1960, y la nueva visión de la infancia como una invención de la sociedad burguesa moderna sugerida por el historiador francés Philippe Ariès ([1960]1987), o, en las palabras de Shulamith Firestone (1970), como una “clase oprimida”.

Hoy en día, el concepto de agencia, al tiempo que lo reconoce, de nuevo es criticado. Se critica que el concepto de la infancia anteriormente dominante como una etapa de desarrollo hacia el adulto imaginado como ser humano completo y el niño como inherentemente vulnerable había sido sustituido por una versión esencialista de la agencia. Esto, por un lado, ha sido simplemente opuesto como un

8 El antropólogo David Lancy (2012) también analiza críticamente el uso hegemónico y eurocéntrico del concepto de agencia, pero saca al bebé de la bañera pretendiendo que cualquier hipótesis de agencia en los niños sea contraproducente.

9 Esto ha investigado Matej Blazek (2016) de forma impresionante en medio de Europa al referirse al ejemplo de la apropiación del espacio y las relaciones intra e intergeneracionales en una comunidad pobre de la Eslovaquia “postsocialista”.

hecho antropológico al niño vulnerable en desarrollo, y por el otro, hypostasiado como la expresión máxima de la “modernidad” (ver Esser et al., 2016b). Al absolutizar el niño como actor en sí, se había perdido o no dado la suficiente atención a la relación con la base biológica (el cuerpo) y las condiciones sociales de vida de los niños (ver Prout, 2000). Además, se había perdido la referencia a la orden generacional, otro concepto clave de las ciencias sociales de la infancia, donde las acciones de los niños pueden tener funciones tanto reproductivas como transformadoras. Esto ahora es conectado a la pregunta básica de cómo los niños son individual y colectivamente posicionados en diferentes contextos sociales, por lo que requiere de imaginar no sólo una sino diferentes infancias.

Otra crítica viene de conceptos de cuidado (ingl. *care*) orientados al feminismo que habían formulado principios de relación *interdependiente* frente a las expectativas de un sujeto autónomo. Una teoría de la agencia no puede transferir sólo ficciones de la autonomía, que se atribuyen a los adultos (varones), a los niños y de esta manera negar su dependencia de otras personas que cuidan de ellos (Wihstutz, 2016). En este contexto, teorías sociales relacionales, especialmente la teoría del actor-red (ingl. *actor-network theory*) de Bruno Latour (2007; 2008), han ganado influencia a la reconceptualización de la agencia (ver Osswell, 2013; 2016; Raithelhuber, 2016). Se basan en el supuesto de que la agencia no es una característica inherente personal, sino que siempre resulta de las relaciones sociales y se entrelaza en ellas. En lugar de hipostasiar la agencia como propiedad natural, debe ser visto como parte de una red compleja de diferentes actores humanos y no humanos.¹⁰ Se podría referirse también al concepto de “agencia multidimensional”, que Daniel Stoecklin y Tobia Fattore (2017) formularon con referencia al *Capability Approach* (Sen, 1999, Nussbaum, 2011). Según ellos, “la agencia se constituye intersubjetivamente, dentro de parámetros establecidos y habilitados a través de estructuras representadas en el espacio social. Por lo tanto, la agencia infantil siempre se constituye a través de restricciones y oportunidades, ya sean aceptadas, negociadas o resistidas” (Stoecklin & Fattore, 2017: 15, ver también Stoecklin, 2013).

La nueva reflexión teórica del concepto de la agencia se refiere notablemente siempre más a contextos no europeos. Por lo tanto, en los últimos años diversos conceptos de la agencia han sido formulados en estudios con niños en el Sur Global para entender la capacidad de actuar de los niños de acuerdo con las condiciones concretas de vida y con sensibilidad cultural. Estos conceptos vamos a evaluar críticamente aquí y conectarlos con una propia propuesta, que también servirá de orientación en los siguientes capítulos de este libro.

¹⁰ No podemos abordar la teoría del actor-red de Latour en detalle aquí, pero nos gustaría decir que no obstante sus méritos para entender la complejidad y contextualidad de la actuación humana, debido a abondonar la categoría de estructura social, está en peligro de perder de la vista las relaciones de poder y dominación.

La mayor atención hasta ahora tenía un concepto elaborado por Natascha Klocker (2007) en un estudio con jóvenes trabajadoras domésticas en zonas rurales de Tanzania. Klocker (op. cit.: 87) distingue entre la “agencia fragil” (ingl. *thin agency*) y la “agencia gruesa” (ingl. *thick agency*):

La agencia ‘frágil’se refiere a las decisiones y la actuación diaría bajo condiciones restrictivas que son caracterizadas por escasas alternativas viables. La agencia ‘gruesa’ representa un espacio de actuación con una rama amplia de opciones. Es posible que la agencia de una persona se ‘engrosa’ o ‘diluye’ en el curso del tiempo y debido a la situación relacional. Estructuras, contextos y relaciones tienen efectos como ‘diluyentes’ o ‘engrosantes’ de la agencia individual por restringir o ampliar el margen de las posibilidades de elección disponibles. Existe un continuo entre la agencia ‘gruesa’ y la agencia ‘frágil’, en el que todas las personas (incluyendo peronas jóvenes de la area rural) están colocadas como actores con capacidades cambiantes y dinámicas para acciones autónomas y voluntarias.

La autora justifica el concepto de modo que era difícil para ella hacer caso omiso de la presión sobre las chicas causada en particular por la pobreza y diversos factores socio-culturales. Especialmente las chicas se vieron afectadas por “poderosas estructuras de edad jerárquicas” que en gran medida restringían sus opciones de actuación (op. cit.: 85). Sin embargo, según la autora, *todas* las chicas habían “claramente respondido que han decidido para sí mismas” (op. cit.: 91; itálicas en original) para trabajar en el servicio doméstico. Esta aparente contradicción a la que la propia autora no pone atención, señala que la distinción entre agencia “gruesa” y “frágil” no corresponde a la complejidad de los contextos de actuación.

Otros estudios en África y América Latina muestran que las condiciones materiales y socio-culturales no necesariamente conducen a la limitación de la capacidad de actuar, pero pueden también motivar a los niños y jóvenes a propias iniciativas y acciones. Por lo tanto, muestran investigaciones con niños que viven en la calle en Ghana (Mizen & Oforso-Kusi, 2010; Oforso-Kusi & Mizen, 2012), Kenia (Omolo, 2015) o Perú (Aufseser, 2014b), como los niños con mucha habilidad controlan su vida difícil y “enfrantan seguro de sí mismos las condiciones duras y las discriminaciones” (Alderson & Yoshida, 2016: 77). Además, un estudio realizado en una zona rural de México (Carpeta Méndez, 2007: 45) llega a la conclusión de que los niños y niñas de entre 12 y 18 años que son obligados por la pobreza a emigrar, por su propia iniciativa forman redes de apoyo y desarrollan modos de conducta que son eficaces como “capital social” e incluso sirven a los mayores como orientación. Estos niños “improvisan con sus propios planes de vida que se cruzan con los rápidamente cambiantes contextos de desarrollo social y económico donde se solapan los procesos locales, rurales-urbanos y transnacionales” (op. cit.: 53).

Del mismo modo, se puede hacer referencia a los niños involucrados en conflictos armados o participando en campañas de insurgencia contra regímenes represivos. Aunque está particularmente en peligro su vida e integridad física, siempre están buscando formas de hacer que la situación sea la mejor para ellos y las personas que los rodean. A veces, como se muestra, por ejemplo, en las batallas contra el apartheid en Sudáfrica o las intifadas contra la ocupación israelí en Palestina, los niños están entre los protagonistas de la resistencia (ver Punamäki et al., 2001; Boyden, 2003; Brett & Specht, 2004; Rosen, 2005; 2014; Özerdem, Thiessen & Qassoum, 2017). En la guerra civil, que ha estado sucediendo durante años en Siria, los niños se hacen cargo, por ejemplo, tareas para cuidar a las personas gravemente heridas en los hospitales clandestinos o alentar por cantos a sus conciudadanos a no dejarse llevar (ver Syrian Revolt, 2013; Taylor, 2016). Todo esto no disminuye e incluso exacerba los peligros a los que están expuestos los niños, pero también ayuda a reducir las consecuencias psicológicas de las experiencias traumáticas y hace que los niños sean más resistentes (ver Punamäki et al., 1996).

Con respecto a los niños que crecen en el Sur Global en condiciones precarias, nos parece más razonable un concepto de *agency* que Lorenzo Bordonaro y Ruth Payne (2012) llaman “ambigua” (ingl. *ambiguous*) (ver también Bordonaro, 2012). Se basa en la observación de que los niños tienen que afirmarse en situaciones para las cuales no existen soluciones únicas o definitivas y para los que por lo general no son previstos caminos legales. O que los niños están en situaciones que no están previstas en el concepto de infancia burguesa dominante, con el resultado de que se les considera una vez como una víctima y otra vez como agresor o delincuente. Actúan de situación contradictoria en sí misma y sus acciones pueden ser evaluadas ni tan claramente “buena” ni “mala” (por ejemplo, niños en situación de calle, niños en conflictos armados, niños trabajadores). En cuanto a la práctica cotidiana de los niños que viven en las calles de Dhaka, la capital de Bangladesh, y tratan de lograr su sustento y un mínimo de seguridad, Sally Atkinson-Sheppard (2017) acuña el concepto de “agencia protectora” (*protective agency*). Los niños en cuestión aquí no pueden ser entendidos ni simplemente como víctimas indefensas, ni como personas que pueden actuar a voluntad o encontrar respuestas perfectas a todos los problemas que tienen que enfrentar.¹¹

De manera similar, Ruth Payne (2012b) habla en el contexto de los llamados hogares encabezados por niños (ingl. *child-headed households*) de agencia “cotidiana” (ingl. *everyday agency*). Con el término quiere enfatizar que la agencia no surge sólo de situaciones de emergencia y hace frente a ellas, como a menudo se supone con referencia a niños cuya vida no coincide con el patrón dominante de

11 Si bien existe una discusión internacional diferenciada sobre la agencia en los niños trabajadores y los niños en situaciones de calle, los niños en conflictos armados son presentados casi exclusivamente como víctimas. Excepciones notables, en las que también se presta atención al aspecto de la agencia, son dos antologías, publicadas en inglés: Cook & Wall (2011); Fernando & Ferrari (2013); Huynh, D’Costa & Lee-Koo (2015).

infancia, sino que es parte de su vida cotidiana. Es el comportamiento que resulta de la situación de vida y trata de enfrentar las exigencias pragmáticamente con el fin de lograr un mínimo de fiabilidad y seguridad social. Es visible no menos en el hecho de que los niños se apoyan mutuamente, buscan aliados y crean redes a las que pueden recurrir en particulares situaciones de emergencia.

Este tipo de agencia de los niños del Sur Global es a menudo valorado como problemático simplemente “porque no corresponde a los requisitos normativos de una infancia que según los ideales occidentales comprenden a los niños y jóvenes más como personas que deben ser protegidos en lugar de personas que pueden proteger, o como personas que deben ser cuidados en lugar de poder cuidar a otros” (Payne, 2012a: 301). Por lo tanto, su comportamiento, en lugar de darle crédito, en su mayoría es visto “como un problema social que pone en acción la comunidad internacional para el desarrollo” (*ibid*; ver también Burman, 1996; Guest, 2003).

En consecuencia, también se puede decir que la oposición de la agencia “gruesa” y “frágil” permanece atrapada en una concepción eurocéntrica de agencia, que considera su forma “gruesa” como norma preferente, de la cual la “frágil” es lamentablemente desviada. Del mismo modo, carece de una comprensión de la ubicación cultural diferente de las infancias en las comunidades y de acuerdo otras relaciones generacionales, que se diferencian del modelo occidental fundamentalmente. Esta crítica se aplica también a otros conceptos representados en ocasiones como la agencia “restringida” (ingl. *restricted*), “limitada” (ingl. *limited*) o “táctica” (ingl. *tactical*) (Honwana, 2005, Robson, Bell & Klocker, 2007). Tales caracterizaciones equivocan la compleja realidad en la que viven los niños bajo la constelación postcolonial. Suponen que podría haber un estándar absoluto independiente del contexto para una agencia real o completa. David Osswell (2013: 263) critica esta noción, por tanto, con razón como una “ontología de la agencia” y subraya que la agencia es “siempre relacional y nunca una propiedad, siempre es colocada en intersticios (ingl. *in-between*)” (op. cit.: 270). También se podría decir que es regido de paso por la idea de un sujeto burgués autónomo.

El desafío de investigar la agencia de los niños que viven en condiciones precarias es captarla de una manera contextualizada. Del mismo modo que no tiene sentido contrastar la conciencia correcta y la incorrecta, la agencia no puede medirse y evaluarse según un criterio dado, sino que debe entenderse a partir de la situación. La agencia no es un hecho que existe o no existe, que es perfecto o imperfecto, correcto o incorrecto, sino que surge y siempre cambia en un contexto concreto en el que contribuye más o menos a protegerse de los riesgos, permite la supervivencia y da forma a la propia vida. Otra diferenciación de las formas de agencia podría ser si los niños contribuyen a la reproducción o a la transformación de las condiciones de vida en las que tienen que imponerse. Una de las características de una forma de agencia transformadora es que los niños y niñas en sus lugares de vida adquieren ideas de una vida mejor juntos y se comprometen colectivamente para ello. Esta

forma de agencia puede encontrarse, por ejemplo, en los movimientos sociales de los niños y niñas trabajadores, y en ocasiones se la denomina “protagonismo infantil” (ver Schibotto, 1990; Cussiánovich, 1997; 2005; Liebel, 1994; 2007a). Pero el juicio sobre en qué consiste esta vida mejor debe dejarse en manos de los niños que actúan.

Para entender las formas de agencia, que surgen en las constelaciones postcoloniales, debe manejarse con cuidado el concepto del sujeto, sin duda. Se caracteriza por una historia que ha culminado en la imaginación de una figura autónoma, auto-controlada, sometiendo la naturaleza y, finalmente, conquistando el mundo, que ha sido identificado en gran medida con el hombre europeo “blanco”. Ella se expresó por primera vez en forma pura en la fórmula “Cogito, ergo sum” (“Pienso, por lo tanto soy”) del filósofo francés René Descartes (1596–1650) y ha conducido al predominio de una racionalidad que es considerada de mayor relevancia que todas las demás dimensiones de la existencia humana. Para liberarse de esta historia y las asociaciones consiguientes, de vez en cuando se habla de sujetos *sociales* y hace hincapié tanto en los aspectos *intersubjetivos* de la existencia humana como en relaciones dialógicas y respetuosas con la naturaleza no humana. Cuando se hace referencia en este contexto a las *subjetividades* en lugar de hablar de sujetos, se refiere a una comprensión de la condición humana que no separa la racionalidad del cuerpo, sino conecta los componentes racionales con los físicos y psíquicos (ver Dreyfus & Taylor, 2015). En América Latina, por ejemplo, esta comprensión de la subjetividad se expresa en la reactivación de las cosmovisiones indígenas del *Sumak Kawsay* (Buen Vivir o Vivir Bien; ver Acosta, 2013) y también en los debates sobre una nueva comprensión de “subjetividad política” (Díaz Gómez, 2005; Alvarado et al., 2008; González Rey, 2012), “subjetividad postcolonial” (Rivas, 2010) o “subjetividad decolonial” (Da Costa Maciel & Medina Melgarejo, 2016).

Cuando hablamos en los siguientes capítulos de este libro de los niños como sujetos sociales, políticos o postcoloniales o como actores, tratamos de tener en cuenta su subjetividad en un sentido amplio. En consecuencia, entendemos su actuación no como una expresión de una conciencia únicamente alimentada por la racionalidad o incluso imaginada como superior, sino lo enfocamos como una parte integral y en el contexto de la diversidad de la vida humana y no humana y sus fundamentos existenciales.

Capítulo 2

Colonialismo y la colonización de la infancia¹²

Se dice que el negro ama la cháchara; y cuando yo digo ‘cháchara’ veo un grupo de niños jubilosos, lanzando al mundo llamadas inexpresivas y raucas; niños en pleno juego, en la medida en que el juego puede concebirse como iniciación a la vida. El negro ama la cháchara y el camino que conduce a esta nueva proposición no es largo: el negro no es sino un niño. Los psicoanalistas tienen aquí una buena ocasión de gol y el término ‘oralidad’ se lanza enseguida. (Frantz Fanon, *Piel negra, máscaras blancas*, [1952]2009, p. 55)

Para hacernos un concepto de infancias postcoloniales es necesario comprender las relaciones que existen entre colonización e infancia.

Para fines del presente trabajo, entiendo el término infancia no solamente como una forma de ser, de existir de niñas y niños sino también como un discurso sobre esa forma de ser y existir (Alderson, 2013). Es importante no confundir estas dos dimensiones, pero tampoco debemos separarlas. La historia de la infancia está estrechamente relacionada con los cambios y las transformaciones en las formas de producción y reproducción de las sociedades. En la era moderna, está marcada especialmente por el auge de las formas de producción capitalistas y de la burguesía como clase dominante. El dominio de las formas de producción capitalistas y de la burguesía ha motivado la separación de los espacios de la producción y de la reproducción y ha fomentado la localización de mujeres y niños en la familia nuclear organizada en forma de esfera privada. Es en este contexto que han nacido nuevas visiones normativas de infancia. Estas visiones ubican la infancia al margen de las esferas productivas, concibiéndola como “provincia pedagógica” (Goethe), como “infancia familiar” y finalmente también como “infancia escolar” (Hendricks, 2009). En este sentido, la historia de la infancia siempre es también la historia de los conceptos y de las visiones de infancia. Éstos adquieren vida propia y marcan las formas y las maneras en las que tratamos a niñas y niños. De igual manera, influyen en cómo niñas y niños se ven a sí mismas y en las posibilidades de actoría que tienen y de las que hacen uso. En el presente trabajo sostengo la tesis de que el ser y la existencia de niñas y niños así como los conceptos y las visiones de infancia

¹² Partes de este capítulo fueron publicadas en *Niñez en Movimiento. Del Adultocentrismo a la Emancipación*, editado por Santiago Morales y Graciela Magistris, Buenos Aires: Editorial El Colectivo, 2018, pp. 153-180.

que desde la Edad Media tardía han surgido en Europa están estrechamente –y diversamente– vinculados con la colonización de otras partes del mundo.

En gran parte, el concepto de una infancia separada de la vida de los adultos, “libre” de tareas productivas pero también marginada de la sociedad, surgió paralelamente al “descubrimiento” y a la colonización del mundo fuera de Europa (desde el siglo XVI). Por un lado, el sometimiento y la explotación de las colonias –primero en América, posteriormente también en África y Asia– constituyeron la condición material para este concepto, pues dieron origen en las “madres patria” a una clase social que vivía en bienestar material y que podía permitirse privatizar a sus niños, entregándolos a un área reservada de la protección y del cuidado. Por otro lado, el sometimiento de las colonias sirvió de modelo para el sometimiento y la “educación” de la niñez local, independientemente de si pertenecía a la clase dominante o a los grupos sociales subalternos, de tal manera que con todo derecho podemos hablar de una colonización de la infancia o de la infancia moderna como una especie de colonia. Esa visión sirvió de modelo también a las ciencias de la infancia tempranas que apuntaban al control y a la perfección de la infancia. A la inversa, la construcción de la infancia como etapa previa inmadura y menor a la adultez fue la matriz para la degradación de seres humanos de cualquier edad en las colonias, concibiéndolos como seres inmaduros, necesitados de desarrollo, que permanecían en un estado de infancia. Este concepto se refleja, por ejemplo, en la famosa sentencia de Hegel que calificó África como “país infantil” (Hegel [1802]1986). Viendo la constelación postcolonial, debemos preguntarnos cómo la investigación de la infancia aprende de la historia, cómo analiza su propia implicación en esa historia y de qué manera aprovecha las teorías postcoloniales críticas para comprender y analizar las infancias de hoy en día.

Permítaseme algunas palabras sobre el uso de los términos colonialismo y colonización, pues los utilizaré en diferentes relaciones y significados. Así, en cuanto a colonialismo, coincido con Osterhammel (2005: 16-17), comprendiéndolo como

Una relación de dominio entre colectivos en la que las decisiones fundamentales sobre la vida de los colonizados son tomadas e impuestas por los colonizadores, es decir por una minoría culturalmente diferente muy poco dispuesta a adaptarse y cuyas decisiones se basan principalmente en intereses externos. En la era moderna, generalmente esta relación de dominio se justifica en la convicción ideológica de los colonizadores de ser culturalmente superiores.

En cuanto al término colonización, generalmente se lo interpreta de dos maneras diferentes: Por un lado, se refiere a la habilitación de un espacio natural hasta ahora no aprovechado por el ser humano y, por otro, al sometimiento de un determinado territorio inclusive la población que lo habita como colonia. La primera definición suele relacionarse con la extensión de asentamientos humanos invadiendo selvas, desiertos, pantanales, tundras y otros espacios naturales de difícil acceso al interior de un Estado y es llamada también “colonización interna”. El segundo concepto tiene que ver con

el establecimiento de colonias al exterior de un determinado Estado (“colonización externa”) y corresponde a la definición arriba mencionada de colonialismo. Ahora bien, uno de los problemas de esa diferenciación es que muchas veces, en la realidad no está muy clara (¿dónde en la tierra todavía hay áreas inhabitadas en el sentido de “terra nullius”?) y que los Estados pueden modificar sus fronteras o, según su propio poder (militar y económico) apoderarse de esferas y territorios que están más allá de sus fronteras nacionales. En el presente trabajo, utilizaré el término colonización en su segunda interpretación, pero extendiéndolo también a personas vivas y a su influencia y no limitándolo a territorios y espacios físicos solamente.

En la primera parte de este capítulo explicaré las relaciones conceptuales entre el patrón de infancia europeo-burgués y la colonización de otros continentes. Posteriormente analizaré la relación entre educación o literacidad respectivamente y poder en las interrelaciones coloniales y postcoloniales. En la segunda parte mostraré cómo surgió la dialéctica de la “colonización de la infancia” en los años 1960 y 1970 y cómo este discurso se vinculó con ideologías postcoloniales. Finalmente me referiré a algunas ambivalencias de la construcción europeo-burguesa de infancia respecto a colonización y descolonización.

2.1. La colonización como proyecto de infancia

Una de las características fundamentales del concepto europeo moderno de infancia es comprenderla como estado imperfecto previo a la adultez que requiere ser desarrollado. Este concepto no sólo sirvió para justificar un estricto control y educación de niñas y niños, sino también para someter a las personas en las colonias fuera de Europa. Según Joe-Ann Wallace, científica literaria (1994: 176), la “idea ‘del niño’ era una condición irrenunciable de imperialismo – es decir que el occidente tenía que inventar al ‘niño’ para sí mismo antes de poder idear un imperialismo colonialista especial”. Sin embargo, no debemos ver esta relación como una causalidad unilateral sino como inter-relación mutua que se ha ido fortaleciendo en el transcurso de los siglos. Así, en el momento del “descubrimiento” y de la conquista del “nuevo” continente finalmente llamado América (fines del siglo XV) en Europa precisamente estaba por surgir el nuevo concepto de infancia. Pero ya entonces, se recurrió a la metáfora del niño para denominar a los “pueblos primitivos” encontrados en el nuevo mundo y vistos como “salvajes” e “incivilizados (ver Liebel, 2017). Por lo tanto, podemos suponer que las nuevas ideas y mentalidades que se generaban con la conquista y las nuevas experiencias marcaban también el nacimiento del nuevo concepto de infancia.

Hasta el día de hoy, el estudio *On Postcolonial Futures* del científico cultural Bill Ashcroft es uno de los pocos aportes de teoría postcolonial que ha puesto la mirada en estas interrelaciones. Ashcroft sostiene que fue “la mutua fecundación entre los conceptos de infancia y primitivismo que ha permitido que estas expresiones se conviertan en conceptos mutuamente importantes en el discurso imperial” (Ashcroft,

2001: 37). De igual manera, Ashcroft hace hincapié en el importante hecho de que en tanto concepto filosófico, el niño nació en la misma época que surgió la “raza” como categoría de diferenciación física y biológica. “Mientras que la ‘raza’ no podía existir sin racismo, es decir la necesidad de una jerarquía de las diferencias, la idea del niño atenúa la enemistad inherente a ese sistema de medidas, ofreciendo una justificación ‘natural’ para el dominio imperial sobre los pueblos sometidos” (*ibid.*). El relacionamiento del niño con lo salvaje corresponde a la idea general que se difundía durante el siglo XIX de que las “razas” representaban diferentes niveles de desarrollo.

En su obra publicada por primera vez en francés en 1848 y titulada en inglés *The Future of Science*, el orientalista francés Ernest Renan (1823–1892) opinaba que las condiciones de la humanidad y de la inteligencia humana debían estudiarse en las etapas más tempranas del desarrollo. Puntualizó que los investigadores debían relacionar el estudio experimental del niño y la práctica de su razonamiento con el estudio experimental de los “salvajes”, debiendo para ello emprender un análisis pormenorizado de relatos de viaje de las tierras recientemente descubiertas del mundo. Es más, Renan advirtió que este análisis era imprescindible y urgente, puesto que se suponía que, bajo la influencia de su civilización, los salvajes no tardarían en desaparecer (Renan, 1891: 150). Para la Europa “ilustrada”, la conquista y la ocupación colonial significan un conflicto. Sin embargo, lo elude naturalizando la conquista y la ocupación como una relación padres-hijos y equiparando el conflicto con los impulsos encontrados a los que se ven expuestos los padres entre explotación y cuidado. El niño, diferente e igual al mismo tiempo, malo de naturaleza pero potencialmente bueno –así Ashcroft (2001: 36-37)

-mantiene el equilibrio de las tendencias contradictorias de la retórica imperial: la autoridad surge de la obligación de cuidarlo, el dominio de la necesidad de educarlo, el sometimiento se combina con la idealización, la negación con la confirmación, la explotación con la formación, el origen con la asociación. Esta capacidad de absorber contradicciones brinda al patrón binario de padres e hijos un poder desmesuradamente hegemónico.

Tanto el filósofo liberal inglés John Locke (1632–1704) como el filósofo francés Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), cuyas ideas eran fundamentales para la historia de la infancia, ya se referían a las interrelaciones entre el nuevo concepto de infancia y la colonización de personas y otros continentes – pero de diferentes maneras. En su *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Locke ([1690]1999) describió al niño como “tabla rasa” o, en términos más populares, como “hoja en blanco”¹³, atribuyendo a los padres y a los maestros gran responsabilidad por lo que se inscribiría en esa hoja en blanco. Al mismo tiempo, este concepto era

13 En el libro 2, cap. 1, § 2 del ensayo de Locke, dice: “(Todas las ideas vienen de la sensación o de la reflexión.) Supongamos, entonces, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea. ¿Cómo llega a tenerlas?”

de suma importancia para el emprendimiento imperial, puesto que la idea de un espacio vacío era un prerrequisito importante para la colonización entendida como civilización.¹⁴ Mientras Locke imaginaba que un niño recién nacido era un espacio vacío que había que llenar, aprox. cien años más tarde, en su obra *Emilio, o De la educación* ([1762]1998), Rousseau describió al niño como “naturaleza pura” que en sí ya constituye un valor y que es corrompida por la civilización. Entonces, en Rousseau, el paralelismo con la colonización es la idea del “buen salvaje”.

La metáfora de Locke del niño como tabla rasa, como hoja en blanco, establece una relación explícita entre la edad adulta y la impresión de libros, pues la civilización y la madurez se imprimirían en la tabla de la mente infantil. Para Locke, el niño es una persona aún no formada que puede convertirse en un adulto civilizado mediante la lectura, la escritura, la educación, la razón, el autocontrol y la vergüenza. En cambio, Rousseau sostiene que el niño no formado tiene habilidades y capacidades de candidez, comprensión, curiosidad y espontaneidad que deben conservarse y re-descubrirse. El conflicto entre estas dos visiones refleja la contradicción inherente al concepto imperial del sujeto colonial (Ashcroft, 2001: 41).

En efecto, ambos conceptos justifican el actuar paternalista del emprendimiento colonial, porque tanto la inocencia de la naturaleza como también la tabla rasa del niño no formado equivalen a la ausencia de significado. Ni el niño ni el sujeto colonial tienen acceso a significado a no ser mediante el proceso de colonización y educación. La idea de la literacidad en el sentido de saber leer y escribir adquirió una función similar, incluso cuando se la imponía a una sociedad que ya estaba alfabetizada.¹⁵ Se basa en la diferenciación entre pueblos y naciones civilizados y bárbaros y constituye entre ellos un ranking de los más desarrollados hasta los menos desarrollados. Así, la discrepancia entre infancia y adultez establecida durante la Edad Media tardía por medio de la necesidad de aprender a leer y escribir aparece en relación directa con la discrepancia entre el centro imperial y las personas analfabetas en las colonias.

En las culturas europeas, la ‘infancia’ comenzó con la tarea de aprender a leer y escribir. De esta misma manera, la educación (formal) y la literacidad fueron decisivas para la expansión de Europa, pues establecieron una superioridad

14 La doctrina de la “terra nullius” o “tierra de nadie” difundida por primera vez en al año 1096 por el Papa Urbano II en una bula papal para justificar las cruzadas hacia territorios habitados por no-cristianos del mundo conocido en aquella época y autorizar su ocupación, tenía una importancia similar para la legitimación de las conquistas coloniales. Las doctrinas de derecho de los siglos XVI y XVII recurrían al concepto de la “terra nullius” para reconocer los derechos de propiedad sobre territorios que no estaban bajo control de ninguna entidad reconocida por algún poder europeo.

15 Cabe señalar que para fines del presente trabajo, utilice el término literacidad en el sentido de la palabra en inglés *literacy* que implica más que solamente estar alfabetizado o saber leer y escribir. De hecho, la literacidad incluye también la capacidad de comunicar y la asimilación de formas de pensar y valores más allá de su forma escrita. Hoy – en la era de los medios digitales – más que nunca es importante recalcar este aspecto.

ideológica de los valores de los colonizadores y separaron a los colonizados ‘adultos’ de los colonizados ‘infantiles’ (Ashcroft, 2001: 39).

En este sentido, el colonialismo siempre era también “colonialismo educativo” (Osterhammel, 2005: 110) que se atribuía a sí mismo la tarea de liberar a los colonizados de la tiranía y de la oscuridad intelectual. Y más aún, la equiparación de los colonizados con niños permitió edulcorar esta pretensión como obligación moral y “carga del hombre blanco” (Rudyard Kipling)¹⁶. “El dominio colonial fue glorificado como regalo y acto de misericordia de la civilización, como una especie de intervención humanitaria permanente” (Osterhammel, 2005: 115). Uno de los instrumentos más importantes fueron las escuelas que estaban dirigidas o por el Estado o por misioneros, en algunos casos también por instituciones privadas no misioneras. Apuntaban –y todavía apuntan– a transmitir un determinado tipo de pensamiento y de moral que va mucho más allá de solamente aprender a leer y a escribir y que podríamos calificar como una especie de “tecnología moral” (Wells, 2009: 111), “violencia epistémica” (Spivak, 1988; Cannella & Viruru, 2004: 2; Santos, 2008; 2009) o “colonización de conciencia” (Comaroff & Comaroff, 2008).

Uno de los efectos más influyentes de vinculación de infancia y conquista colonial fue el concepto de desarrollo que surgió a fines del siglo XIX y que constituyó a los países no europeos como eternamente atrasados. Sus significados nacen del “relacionamiento de primitivismo e infantilidad (*infantility*) y de la correspondiente necesidad de ‘maduración’ y ‘crecimiento’” (Ashcroft, 2001: 38). Aún en la segunda mitad del siglo XX, se solía igualar infancia con primitivismo, concepto que era aceptado como científicamente serio. Prueba de ello es el siguiente extracto de uno de los capítulos sobre el origen del lenguaje en un libro de texto lingüístico muy conocido publicado en varias ediciones desde 1964 (Barber, 1964: 25):

En muchas lenguas, las palabras de bebé para madre o padre son mamá y papá, mami y papi o algo similar. No existe un vínculo interior mágico entre la idea de la paternidad y palabras de este tipo: simplemente aparecen porque corresponden a los primeros sonidos articulados que produce un bebé. [...] Este tipo de palabras habrán sido también las primeras expresiones del hombre primitivo. [...] Las lenguas de los pueblos primitivos y la historia de lenguas en la era de la escritura ofrecen luces sobre el origen del lenguaje pues nos sugieren qué elementos del lenguaje son los más arcaicos.

16 “The White Man’s Burden” o “La carga del hombre blanco” es el título de un poema que Rudyard Kipling (nacido en 1865 en el Raj Británico) publicó a fines del siglo XIX bajo la impresión de la conquista estadounidense de las Filipinas y de otras ex colonias españolas. Kipling califica a la población indígena de las colonias como “vuestros recién conquistados y descontentos pueblos” y “mitad niños”, instando al lector a asumir la carga del hombre blanco de liberarlos de su estado salvaje e infantil. El poema es considerado uno de los testimonios más importantes del imperialismo. Sobre la literatura de Kipling para niños y su concepto de infancia, ver Walsh (2010). En 1907, Kipling fue el primer escritor inglés en recibir el Premio Nobel de Literatura. Texto original: http://www.loske.org/html/school/history/c19/burden_full.pdf.

La educación y formación y la literacidad fueron cruciales en la historia del colonialismo, y aún hoy, en la constelación postcolonial, desempeñan un rol fundamental. El colonialismo aprovechó el tema de la ausencia de educación y el concepto de infancia como etapa de desarrollo primitiva “para ratificar la relación binaria entre colonizador y colonizado; una relación que sugería la aprobación del dominio cultural europeo. Los colonizadores y los colonizados estaban separados por la educación y el dominio de la lectura y la escritura” (Ashcroft, 2001: 52). Esta separación se ratificaba mediante distancias geográficas, a veces también por diferentes nacionalidades. Entonces, la pregunta es si estas diferencias o estos contrastes hasta ahora claramente visibles continúan vigentes en el presente postcolonial que está marcado por una extensa globalización.

2.2. Sobre la dialéctica de la educación y el poder

Es con justa razón que en el debate sobre las constelaciones de poder colonial y postcolonial se insista en los procesos educativos. Uno de los hallazgos más importantes de las teorías postcoloniales es comprender las relaciones entre colonizadores y colonizados como dialécticas (Said, [1978]2013; Bhabha, 2002). En efecto, los colonizadores son influenciados por el encuentro con los colonizados, y también los colonizados no son solamente espectadores pasivos e inocentes. “Los colonizados no son ‘idiotas culturales’, incapaces de sacar sus propias conclusiones de los discursos dominantes, de arreglárselas con y resistirse a ellos” (Rizvi, 2007: 261). Vale decir lo mismo sobre las relaciones globales de la actualidad. Están necesariamente marcadas por negociaciones sobre los mensajes culturales, aun cuando ocurren en espacios sociogeográficos que se caracterizan por relaciones de poder asimétricas. Las interrelaciones entre lo global y lo local siempre son complejas, ambiguas y requieren un análisis etnográfico exacto específico en cada caso.

Según Ashcroft (2001: 53), “la globalización y el carácter transnacional del neocolonialismo camuflan la distancia entre los padres colonizadores y el niño colonizado”. Sostiene que ya no es posible fijar al sujeto neocolonial mediante la distancia geográfica o la falta de literacidad y educación y que el sujeto colonial caracterizado por el aspecto geográfico es reemplazado por el “sujeto del capitalismo global” (*ibid.*) al que hay que imaginarse como algo fluido. Esta afirmación me parece exagerada e imprecisa. Ashcroft crea la impresión de que la globalización anula la separación de colonizadores y colonizados o por lo menos la hace menos visible y evidente. Sin embargo, esta impresión es aplicable solamente a uno de sus aspectos: al tráfico ilimitado de bienes y capitales. Pues para las personas, la localización geográfica y las fronteras nacionales definidas por criterios políticos continúan siendo barreras importantes y poderosas del espacio físico en el que pueden moverse. Y es más: estas barreras son cada vez más altas. Incluso la aparente infinitud de los nuevos medios de comunicación queda atrapada

en las constelaciones de propiedad privada que permiten cortar arbitrariamente la comunicación y hacer desaparecer de la “red” a cualquiera.

Pese a todo, considero digna de análisis y reflexión la afirmación de Ashcroft según la cual la conquista y el dominio coloniales legitimados por medio de la metáfora de la infancia producen ambivalencias y contradicciones.

La calidad de la literacidad (capacidad de leer y escribir) fue introducida para mantener y conservar la dicotomía entre arriba y abajo. Pero esta calidad ya no se limita solamente a la capacidad de leer y escribir, sino que abarca una gran diversidad de formas de comunicación que ya no están necesariamente vinculadas a la escritura. Los investigadores que estudian la literacidad, en especial en así llamados programas de desarrollo, critican no solamente el hecho de que la mirada se limite a la capacidad de saber leer y escribir sino que ponen hincapié en que en toda forma de comunicación es necesario analizar las constelaciones de poder que encierra. De igual manera recalcan que los procesos de comunicación y educación no deben comprenderse como meros procesos técnicos sino que siempre incluyen un determinado tipo de conocimiento y excluyen otros. “En contextos de desarrollo, muchas veces el tema de la literacidad se maneja como un tema técnico: Hay que enseñar a las personas a decodificar las letras. Y luego ellas verán lo que hacen con esa nueva competencia” (Street, 2001: 7). Brian Street critica este enfoque argumentando que pone de lado u oculta el hecho de que la literacidad y la educación jamás serán neutras o universales y que en la práctica, siempre se trata de “introducir e imponer a otras culturas las concepciones occidentales de lo que es educación” (*ibid.*). Street prefiere un modelo que ofrezca una “visión más sensible de la práctica educativa” y que reconozca que esta práctica es diferente en cada contexto. Este modelo se caracteriza por comprender los procesos educativos como una “práctica social”,

[...] que siempre está integrada a principios epistémicos construidos. Se trata de conocimiento: los caminos mediante los cuales las personas adquieren educación también están arraigados en concepciones de conocimiento, identidad y ser. Entendida en este sentido, la literacidad siempre es controversial, tanto en su significado como también en sus prácticas. Por consiguiente, cualquier versión de literacidad siempre será ‘ideológica’, pues siempre se localiza en una determinada cosmovisión y siempre apunta a convertir su propio concepto de literacidad en el dominante y a relegar otros (*op. cit.*: 7-8).

Según Street, su modelo toma en cuenta no solamente las diferencias culturales sino también “las dimensiones de poder de este proceso educativo” (*op. cit.*: 9). Asimismo, recalca que en el momento de analizar el efecto debe tenerse presente que éste siempre es “parte de una relación de poder” (*ibid.*).

Otro autor (Rogers, 2001) señala que en el contexto del desarrollo de sociedades, la literacidad puede entenderse de dos maneras diferentes. Por un lado, se considera que la educación es condición causal o elemento clave para toda

forma de desarrollo (“*literacy-leads-to-development equation*”), lo cual constituye, así Rogers, un aspecto típico de los programas educativos del Banco Mundial. Por otro lado, la educación puede comprenderse como una posibilidad para fomentar la transformación o el cambio social, p. ej. en el sentido de liberación, siendo un ejemplo para este enfoque la así llamada *educación popular* o pedagogía de la liberación (p. ej. Freire, [1968]2003). Al respecto, debe distinguirse entre “procesos educativos dominadores y no-dominadores” (Rogers, 2001: 208). El tema central en el debate sobre los diferentes conceptos de educación y formación es la pregunta de cuál lleva la delantera: una educación que reduce a las personas a “capital humano” y las enajena de su vida o una educación que apunta a la erradicación de inequidades y opresión, ofreciendo a las personas herramientas e instrumentos que les permiten oponerse a toda forma de humillación. Evidentemente, en este contexto surge la pregunta de cómo institucionalizar la educación y formación y de quién toma las decisiones.¹⁷

La problemática del concepto de infancia es similar. En un contexto colonial, se utilizaba para legitimar el paternalismo y la dependencia. Ashcroft identifica en la “alegoría del niño” un “contradiscurso crítico”, “porque el niño se construye fuertemente como un fenómeno ambivalente del colonizado” (op. cit.: 53). Sus palabras respecto a esta perspectiva son más que claras (*ibid.*):

El niño que el imperialismo ha inventado para que represente al sujeto colonizado receptivo de educación y mejoramiento se convierte en el sujeto alegórico de una trayectoria diferente, un espacio de la diferencia y de la posibilidad anticolonial.

Por tentador y prometedor que parezca, cabe preguntarnos si no forzamos demasiado esa perspectiva metafórica del niño. Ser niño o niña siempre significa tener futuro por delante. Por consiguiente, la imagen del niño puede convertirse en la representación de un futuro mejor y adquirir un significado movilizador. Este concepto se materializa, p. ej. en el discurso de las “naciones jóvenes” que se han emancipado del dominio colonial. El término de las “naciones jóvenes” todavía incluye un matiz de la ambivalencia heredada del colonialismo que oscila entre un nuevo comienzo y la inmadurez. Y, por supuesto, debemos preguntarnos si el discurso metafórico y esperanzador del niño corresponde también a niñas y niños *reales*, pues éstos no se reconocen en el concepto de infancia colonial sino que representan y dan lugar a una nueva forma de infancia que obliga a la sociedad postcolonial a mirarse en el espejo y a romper el cascarón colonial.¹⁸

Echando una mirada a la historia de la descolonización, nos percatamos de que efectivamente, muchas veces personas muy jóvenes que hoy en día llamaríamos

17 Con referencia a una educación alternativa o liberadora con los niños trabajadores ver Bernal Sánchez & Schibotto (2017) y Schibotto (2017).

18 Erica Burman (2016) ha estudiado los textos de Frantz Fanon – altamente importantes para el

niñas o niños han desempeñado un rol dinamizador en los diferentes movimientos de liberación – desde las luchas de liberación anticoloniales en América Latina a inicios del siglo XIX hasta las intifadas en Palestina o las luchas contra el apartheid en Sudáfrica a fines del siglo XX. Y también en la actualidad, vemos que en varias regiones del Sur Global, niñas, niños y adolescentes son actores claves en diversos movimientos sociales que insisten en continuar el proceso de descolonización, ya sea protestando en las calles contra la falta de perspectivas y contra las élites corruptas aferradas a sus cargos de poder en lugar de tomar su vida por sus propias manos, generando formas solidarias de subsistencia mediante la autoayuda colectiva. A diferencia de movimientos infantiles y juveniles del pasado, estos nuevos movimientos no tratan de dar la espalda a la sociedad para instaurar un mundo infantil y juvenil separado sino que se comprenden a sí mismos como parte importante de la sociedad y pretenden influir en ella en defensa de sus intereses. De hecho, en estos movimientos infantiles y juveniles se reflejan configuraciones de infancia y juventud que van mucho más allá del concepto tradicional europeo de una etapa de la vida del “todavía no” y que insisten en una participación igualitaria en todos los asuntos y temas relevantes que les conciernen. Para estos niños, niñas y adolescentes, la educación/formación es mucho más que hacerse formar para asumir alguna función predeterminada. Retoman la información y los elementos educativos a los que tienen acceso (también a través de los medios digitales) y que surgen de sus experiencias cotidianas (de las que también forma parte la escuela) y los combinan para encontrar respuestas propias a las problemáticas a las que se ven expuestos.

2.3. Colonización de las infancias

La instrumentalización del concepto de infancia burgués como legitimación y justificación de la conquista colonial tiene una notable correspondencia en la visión de la infancia como colonia u objeto colonizado. De hecho, desde los años 1960, el uso del término colonización ya no se limita a áreas geográficas generalmente extraeuropeas y sus poblaciones sino también a la estructura interna de sociedades y de las personas que las conforman. Así, a principios de los años 1980, el filósofo Jürgen Habermas planteó el concepto de la “colonización interna” del mundo vital (Habermas, 1981). Supuso que en la fase del capitalismo tardío, los subsistemas fundamentales economía y Estado se desprenden del mundo vital entendido como la vida propia de los miembros de una sociedad de la misma manera que los colonizadores penetran a una sociedad tribal para apoderarse de su vida.¹⁹ Con ello, Habermas sostiene que se ponen en peligro las funciones socializadoras y

movimiento anticolonial – y ha identificado vínculos metafóricos pero también empíricos con niños e infancia para luego analizarlos bajo una perspectiva de la teología de la liberación (véase también Dei & Simmons, 2010).

19 De hecho, en su obra *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío* Habermas había planteado este concepto ya diez años antes – pero sin mencionar la palabra colonización.

generadoras de identidad del mundo vital. El filósofo Friedrich Tomberg (2003: 315) resume de la siguiente manera las reflexiones de Habermas:

Con la palabra ‘colonización’ se deja claro que la sociedad en su totalidad no es un sistema y el mundo vital una parte de ese sistema de modo que los individuos que quieren vivir en esa sociedad estarían obligados a adaptarse al sistema [...]. Más bien, el mundo vital debe verse como un área que no está sometida al dominio del sistema. En el núcleo esencial del mundo vital, nada tiene que hacer el sistema. Si de todos modos el sistema se instala ahí, se reivindica ahí, no es que la sociedad existente se realice sino que lo que ocurre es una ocupación del mundo vital por extraños de la misma manera que ha ocurrido en los siglos pasados cuando Estados económicamente dominantes sometían la población de otros países para establecer colonias.

Stefan Sacchi (1994: 327), sociólogo suizo, interpreta en términos de política económica la “patología social” (Habermas) que en estas reflexiones se manifiesta:

La colonización parte del subsistema económico y político y se expande a través de sus respectivos subsistemas específicos ‘dinero’ y ‘poder’. Desde la perspectiva del mundo vital, en el caso del subsistema económico, la colonización se traduce en el sometimiento de cada vez más campos sociales a las leyes del mercado, es decir en la sustitución de relaciones comunicativas por relaciones mercantiles. En cambio, las intervenciones del subsistema político se manifiestan sobre todo en una judicialización de las relaciones sociales o en su substitución por procedimientos burocráticos organizados y estandarizados.

Este no es momento para debatir los fundamentos teóricos y los supuestos del diagnóstico de Habermas ni las conclusiones a las que llega. Lo que me interesa es hacer ver que en un determinado periodo histórico el uso del término colonización se ha ampliado también a otros fenómenos sociales. Esta observación es aplicable también al debate iniciado poco después por algunas feministas sobre las mujeres como “última colonia”. En su trabajo publicado primeramente en 1983 (y reeditado cinco años después en forma de libro de bolsillo) Claudia von Werlhof, Maria Mies y Veronika Bennholdt-Thomsen (1988) identificaron a las mujeres y a las personas colonizadas del “tercer mundo” como último recurso explotable. Su intención fue

[...] mostrar que la distribución de trabajo jerárquica según el sexo, el sometimiento y la explotación de las mujeres forman la base fundamental y el punto final de todas las demás relaciones de explotación y que la colonización del mundo, el saqueo de la naturaleza, de territorios y seres humanos como especialmente el capitalismo lo demanda funcionan según este patrón (op. cit.: IX).

Shulamith Firestone (Firestone, 1970), feminista estadounidense, planteó reflexiones similares a principios de los años 1970, transfiriéndolas también a los niños y diagnosticando para la sociedad burguesa un paralelismo entre el “mito de la infancia” y el “mito de la feminidad” (op. cit.: 88-89):

Tanto las mujeres como los niños eran considerados asexuales y más ‘puros’ que el hombre. Se les brindaba un ‘respeto’ artificial que apenas camuflaba su estatus inferior. En presencia de mujeres y niños ni se hablaba de asuntos serios ni se decían malas palabras. De hecho, no se los humillaba abiertamente, pero sí a sus espaldas. (Esta doble moral se revela en el ejemplo de las malas palabras: Un hombre puede vociferar y maldecir el mundo, porque el mundo le pertenece. En cambio, cuando una mujer o un menor de edad –es decir un ‘hombre’ aún incompleto, aún no dueño del mundo– protesta con las mismas palabras, se considera impertinente, indecente y peores cosas todavía.) Ambos, mujeres y niños, eran marginados por una vestimenta estilizada de una funcionalidad trastornada, y ambos tenían tareas y funciones específicas (labores del hogar, tareas de la escuela); ambos eran considerados intelectualmente ingenuos (‘¿Qué se puede esperar de una mujer?’ – ‘Todavía no entiende, es pequeño.’) Ambos se veían en un podio de la admiración, pero esta posición no les dejaba respirar. Cualquier interacción con el mundo de los adultos se parecía a un baile en la cuerda floja. Los niños aprendieron a aprovechar su condición de niño para lograr lo que querían indirectamente (‘Va a hacer su berrinche.’) De la misma manera, las mujeres aprendieron a usar su feminidad (‘De nuevo está llorando.’) Cualquier excursión al mundo de los adultos era una expedición intimidante de vida o muerte. Lo podemos ver claramente en la diferencia entre el comportamiento natural de los niños entre ellos y su conducta amanerada y/o tímida cuando están entre adultos – y también las mujeres no se comportan de la misma forma cuando están entre ellas que cuando están en compañía de hombres. En ambos casos, la vestimenta especial, la educación, las conductas y actividades particulares han acentuado culturalmente una diferencia física hasta tal punto que esta acentuación cultural pareciera natural e incluso instintiva – una exageración que fomentaba los estereotipos simplificadores: Finalmente, el individuo aparece como una especie particular del animal humano, con sus propias leyes y conductas (‘¡¿Quién entiende a las mujeres?!...’Es que no entiendes nada de psicología infantil.’).

Si Firestone habla en pasado, lo hace para enfatizar la génesis histórica de la “opresión de clases de mujeres y niños” (op. cit.: 89).²⁰ El texto está clarísimo: Firestone estaba convencida de que esta opresión estaba vigente también en el momento en el que escribió su texto (por mi parte, dejaré al lector, a la lectora, juzgar si algo sustancial ha cambiado en ese asunto hasta hoy en día).

Es evidente que las interpretaciones de Firestone están marcadas por la *Historia de la infancia* del historiador francés Philippe Ariès, publicada por primera vez a principios de los años 1960 en francés. Más aún, Firestone cita directamente la obra de Ariès en varias ocasiones. Sin embargo, sería demasiado fácil remitir el trabajo de Firestone y otros estudios de la infancia que surgieron en aquellos años a la influencia de un solo libro. Podemos suponer que estos trabajos fueron fruto también de los nuevos movimientos sociales que habían venido apareciendo

²⁰ Al respecto, Firestone identifica esta “opresión de clases” no solamente entre hombres y mujeres o entre adultos y niños, sino muy particularmente también en la opresión de las mujeres negras y de los “niños ghetto”.

desde los años 1960 en los Estados Unidos y en otras regiones del mundo. Cabe mencionar sobre todo el movimiento por los derechos civiles que se oponía a la opresión racial de la población afroamericana y que, por su parte, dio origen a otros movimientos contra la opresión y marginalización de otras minorías, así como los movimientos contra la Guerra de Vietnam y los movimientos juveniles que estaban estrechamente relacionados con éstos últimos y cuya protesta se dirigía contra el autoritarismo y las respectivas estructuras en las escuelas, en las universidades y en otras áreas de la sociedad. En la misma época, en el marco de movimientos “antiautoritarios” y “antipedagógicos” en muchos países, surgieron reflexiones similares que criticaban la “infantilización” y opresión de la niñez, exigiendo su liberación e igualdad de derechos.²¹

Algunos documentos de esa época comprenden la opresión de la infancia como una forma de colonización, estableciendo una relación con el colonialismo. Así, en un documento publicado originalmente en francés en el año 1971 por el antropólogo y psicoanalista suizo Gérard Mendel (Mendel, 1971: 7), encontramos el siguiente párrafo:

En particular, todas las formas de explotación del ser humano por otro ser humano en el campo religioso y también económico – explotación de pueblos coloniales, de la mujer, del niño – se han aprovechado del fenómeno de la dependencia biológica y psíquico-afectiva del niño pequeño por el adulto. Es por eso que la destrucción de nuestra sociedad que se visibiliza día a día en forma de una cadena de hiroshimas culturales cala mucho más hondo de lo que pueda parecer, contagiendo muchas sociedades en todo el planeta en diversos aspectos.

Para los países de habla alemana, es menester mencionar al cientista educativo austriaco Peter Gstettner. Su obra lleva el revelador título *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung* (Gstettner, 1981), es decir *La Conquista del Niño por la Ciencia. De la Historia del Disciplinamiento*. Hoy en día, muy pocos la recuerdan, muy a pesar de que – al igual que Cannella y Viruru más de 20 años más tarde – Gstettner estableció un vínculo explícito con la historia de la colonización. Mediante el ejemplo de las ciencias de la infancia pedagógicas y psicológicas que venían surgiendo en aquellos años, el autor demostró el entrelazamiento estrecho con la “etnología” o “Völkerkunde” (ciencia de los pueblos) que, evidentemente, estaba al servicio de la colonización. Sus estudios se basan en la tesis de que “la conquista científica de territorios desconocidos precede la conquista del alma del niño” (op. cit.: 15), y lo demuestra, en primer lugar, mediante la historia de la génesis de la disciplina de la psicología evolutiva, pero también a través de la conceptualización de infancia (y juventud) en las ciencias afines (op. cit.: 8 y 85):

21 Para los Estados Unidos, ver p.ej. los trabajos de Richard Farson (1974) y John Holt (1974).

Todos los modelos actualmente dominantes de ‘desarrollo humano’ implican conceptos territoriales: los pueblos y también los individuos se conciben como espacios políticos, como territorios que hay que conquistar, ocupar, investigar y misionar. Es por esta razón que una mirada a la antropología, la ‘Völkerkunde’ de antes, es reveladora respecto a por qué los científicos consideran que los ‘salvajes’ son primitivos, los ‘primitivos’ ingenuos, los ‘ingenuos’ infantiles y los niños ingenuos, primitivos y salvajes. [...]

Desde el principio, la investigación de la infancia y juventud ha enfocado su interés de investigación en que debe ser posible comprender analíticamente la ‘naturalidad’ perdida y reconstruirla científicamente como ‘estado natural’ del niño (y del ‘salvaje’). Por este motivo, la psicología infantil y juvenil pedagógico-psicológica está en una relación causal con todos aquellos enfoques de investigación antropológicos que, pese a ocuparse de otros ‘objetos de estudio’, tienen los mismos intereses – es decir que pretenden separar las influencias de civilización y cultura de predisposiciones dadas, segregar lo ‘desarrollado’ de lo ‘no desarrollado’.

Ahora bien, cuando Gérard Mendel y Peter Gstettner formularon sus reflexiones sobre la colonización y conquista del niño por la ciencia, no podían apoyarse en teorías postcoloniales, porque todavía no existían. Tanto más es su mérito de haber puesto el dedo sobre las interrelaciones entre colonización y las ideologías generadas en el marco de las ciencias emergentes sobre la infancia. Entretanto, los así llamados *Estudios de la Infancia* (ingl. *Childhood Studies*) nuevos sometieron dichas ideologías a una “desconstrucción” crítica, visibilizando su función legitimadora de dominio o imperio (ver p. ej. James, Jenks & Prout, 1998; Prout, 2005). Y pese a todo ello, aún hoy, el entrelazamiento con la historia colonial y sus consecuencias postcoloniales no recibe la atención que merece.²²

Argumentos similares a los de Mendel y Gstettner se reflejan en un estudio de las dos científicas estadounidenses (ambas expertas en pedagogía preescolar) Laura Cannella y Radhika Viruru (2004). El estudio fue publicado hace quince años, sin embargo, hasta ahora, ha obtenido poca atención en el campo de la investigación de la(s) infancia(s). Las autoras no se limitan solamente a plantear reivindicaciones y demandas hacia la ciencia de la(s) infancia(s), sino que tratan de aplicar conceptos fundamentales de los *estudios postcoloniales* mismos al análisis de infancia(s).

Las reflexiones de Cannella y Viruru parten de que los patrones de infancia predominantes en el Occidente reproducen las jerarquizaciones y divisiones que la perspectiva postcolonial, cuestionando a la Ilustración y Modernidad europeas por su pretensión de ser universales. Para las autoras, estos patrones de infancia

22 Algunas de las investigadoras de la infancia del mundo anglosajón se refieren también a la relación entre globalización y constelaciones de poder postcoloniales (p. ej. Burman, 1994; 1996; 2012; Katz, 2004; Burr, 2006; Wells, 2009; Wells et al., 2014). Asimismo, en América Latina se cuenta con diversas publicaciones dedicadas explícitamente a las influencias postcoloniales sobre las “infancias indígenas” o las “infancias latinoamericanas”, parcialmente algunas de ellas se refieren también a teorías postcoloniales y decoloniales (p. ej. Rengifo Vásquez, 2005; Schibotto, 2015; Rico Montoya, 2012; 2016; Da Costa Maciel & Medina Melgarejo, 2016).

son el producto paralelo de la misma ideología a la que se recurrió para justificar la expansión y las conquistas coloniales, lo cual se manifiesta sobre todo en la visión de un desarrollo que va de niveles inferiores hacia superiores de perfección. Tanto la niñez como las regiones no-europeas del mundo y sus habitantes se localizan en el extremo inferior de la escala, pues las personas colonizadas son consideradas equivalentes a niños a los que hay que desarrollar. Es más: la colonización –así las autoras– ha ocurrido en nombre de la niñez, cuyas almas había que salvar y a cuyos padres y madres había que instruir a educar a sus hijos de manera “correcta” en el sentido de visiones de infancia modernas (Cannella & Viruru, 2004: 4).

De manera similar a la relación entre colonizadores y colonizados, se introduce una estricta separación entre adultos y niños, institucionalizándose la relación entre ambos en forma de una constelación de poder que se basa en la violencia y en las preeminencias del más fuerte. Cannella y Viruru exponen que esto se traduce ya desde el término niño, al que se relaciona con un estado de imperfección, de necesidad de educación y de subordinación, “una especie de violencia epistémica que restringe las posibilidades y acciones del ser humano” (op. cit.: 2). De igual forma, alegan que esta relación de poder también se manifiesta en que la única forma reconocida de comunicación que permitirá transmitir ideas importantes es la capacidad del habla (en su forma reconocida como “lengua”) y de la lectura de textos escritos. Desde sus experiencias con niñas y niños muy jóvenes considerados sin posibilidades discursivas, Cannella y Viruru quieren “tratar de comprender aunque en parte las posibilidades que pueden generar lo no-hablado y lo (todavía) no-pensado” (op. cit.: 8).²³ En resumen, la pregunta que plantean (entre otras) es: “¿Qué es lo que da a algunos individuos el derecho de determinar *quiénes* son otras personas (determinar cómo es la naturaleza fundamental de la infancia) y de decidir qué es lo correcto para otros?” (op. cit.: 7; cursiva del original).

La infancia moderna, vista como separada de y en contraste a la edad adulta e institucionalizada en forma de la segregación de niñas y niños en ambientes reservados especiales, es para Cannella y Viruru una “construcción colonizadora” (op. cit.: 85) en la que se reproduce el “pensamiento binario” fundamental para la Modernidad que sabe distinguir nada más que entre bueno y malo, superior e inferior, correcto y falso, normal y anormal o civilizado y salvaje (op. cit.: 88). Esta dicotomía coloca en una posición privilegiada a los adultos, puesto que sus conocimientos parecen superiores a los de la niñez, y es más: Cannella y Viruru consideran que incluso se niega conocimiento a niñas y niños con el pretexto de protegerlos (*ibid.*).

Entonces, continuando con Cannella y Viruru, esta dicotomía entre niñez y edad adulta prolonga el poder colonial, puesto que lo transmite a grupos

²³ Cabe recordar, sin embargo, que en su obra *Émile – ou de l'éducation* (Rousseau, [1762]1998), Jean-Jacques Rousseau, considerado el padre del concepto moderno de infancia, ya habla de expresiones sin habla de niños, denominándolas el “lenguaje universal”, que lo entienden, si no todas las personas, por lo menos todos los niños.

poblacionales enteros, etiquetándolos como deficientes, necesitados, torpes, perezosos o subdesarrollados. Las categorías como progreso y desarrollo sirven para desvalorizar y despreciar a otros grupos de personas y para asegurarse uno de su propia superioridad frente a personas de otras culturas. Asimismo, acotan las autoras, el concepto del “desarrollo infantil” se aplica a personas adultas en otras culturas, de modo que no sería equivocado decir que se las “infantiliza”.

Al igual que a las personas colonizadas en todo el mundo, también a niñas y niños se les obliga a verse a sí mismos con los ojos de aquellos que ostentan el poder sobre ellos y no se les permite rechazar las jerarquías del control, de la valoración y de las intervenciones en su vida (op. cit.: 108). Incluso hoy en día, que los debates sobre los derechos del niño están a la orden del día, son raras las veces en las que estas jerarquías de relaciones se cuestionan (op. cit.: 109). De hecho, Cannella y Viruru aseguran que la subordinación de la niñez continúa perdurando tan endurecidamente porque “la construcción científica de la dicotomía adulto-niño” (*ibid.*) la ha apoyado y objetivizado.²⁴

2.4. Hitos en el camino hacia la descolonización de las infancias

Algunas veces, se ha objetado la tesis de la colonización de las infancias señalando que el concepto de infancia burgués que ha nacido con la Ilustración precisamente no preveía solamente el apoderamiento de niñas y niños mediante técnicas disciplinadoras sino al mismo tiempo también su autonomía. Así, el científico educativo alemán Gerold Scholz (1994) se opone a la opinión de Gstettner según la cual, desde los inicios de las ciencias de la(s) infancia(s), el disciplinamiento de los niños ha avanzado imparablemente, y sostiene que “con el surgimiento de la psicología evolutiva ha nacido también la idea de la autonomía del niño” (op. cit.: 206) y que no podía ser casual que a inicios del siglo XX se haya proclamado el *Siglo de los Niños*.²⁵ Scholz afirma que tiene que haber una relación entre la conquista de la infancia por la ciencia y la autonomía del niño. De hecho, sintetiza esta supuesta relación mediante la tesis (op. cit.: 203) de que

24 También la así llamada investigación del adultismo se ocupa de la temática de las relaciones jerárquicas entre adultos y niños. Generalmente, se define adultismo como el abuso del poder que los adultos suelen tener sobre niñas y niños (Flasher, 1978). El adultismo incluye “conductas y comportamientos que se basan en el supuesto de que las personas adultas son mejores que niñas y niños y que, por este motivo, tienen el derecho de disponer de ellos/as sin su consentimiento” (Bell, 1995: 1). Estas conductas y actitudes se justifican única- y exclusivamente por la corta edad y por las características que a ella se atribuyen. Por consiguiente, bien se podría hablar de discriminación por la edad – de la misma manera que se habla de discriminación de género o racista, que se justifica por características supuestamente “típicas” de hombres y mujeres o de diferentes “razas” (ver Liebel, 2015a).

25 Aquí, Scholz se refiere a la obra de Ellen Key (Key, 1906), activista sueca por los derechos de mujeres, niñas y niños. Su trabajo fue publicada bajo ese título en 1900 y traducido a muchas lenguas.

[...] hasta la actualidad, las construcciones de infancia están marcadas por el intento de erradicar las contradicciones que ha traído consigo la diferenciación entre lo ‘infantil’ y lo ‘adulto’. Es sobre esa base que adultos y niños comparten un espacio, y desde entonces, la infancia reclama de los adultos comportarse frente a ella de una manera que tome en cuenta la ambivalencia de la diferencia y de la igualdad del niño.

En la construcción de la infancia burguesa, la autonomía a la que hace referencia Scholz estaba concebida siempre como fruto de la educación, es decir que era tarea y responsabilidad de los adultos. Esta construcción de autonomía se basaba no solamente en la idea de que la sociedad burguesa y las relaciones laborales entre capitalistas y asalariados “libres” que había creado demandaban cierto nivel de autorresponsabilidad individual sino también en el supuesto de que había que conceder esa autonomía a los niños para generar en ellos la conducta y el comportamiento que requería la norma de manera efectiva y sostenible. La autonomía que se concedía siempre apuntaba a este fin, al autocontrol y a la autodisciplina (ver Elias, 1988; Foucault, 2011). Ahora bien, evidentemente la pedagogía de la reforma se veía a sí misma como moderna e ilustrada y se oponía a la priorización del disciplinamiento de los niños, especialmente en la escuela, y reclamaba que se debía respetar “la naturaleza del niño” – sólo que esta naturaleza siempre era una naturaleza que todavía había que forjar y desarrollar. De igual manera, no debemos olvidar que durante mucho tiempo, los niños de las clases oprimidas quedaban excluidos del ideal burgués de la infancia y permanecían expuestos al adiestramiento rígido de la “pedagogía negra”²⁶ (Rutschky [1970]1997). Si este adiestramiento se ha aflojado poco a poco es gracias al nuevo bienestar que también ha ido alcanzado a los subalternos y que se basaba en la explotación continua de las colonias y que hoy se fundamenta en la continuidad de los desequilibrios e inequidades que existen en el orden global. A excepción de los hijos de las clases privilegiadas, hasta el día de hoy las instituciones educativas del Sur Global permiten muy poca autonomía a los niños.

La construcción de una infancia estrechamente diferenciada y separada del mundo adulto necesariamente padecerá de ambivalencias. Aun cuando esta construcción pretenda ofrecer al niño “espacios propios”, liberarlo temporalmente del peso de “vida en serio” u ofrecerle especial protección, es inevitable que venga acompañada de un menosprecio de sus competencias y de su estatus social. En estas circunstancias, el “privilegio” de ser cuidado y protegido va a costa de la autonomía, y el reconocimiento de la particularidad o diferencia se convierte en inequidad y desigualdad. Pues, seguramente en ciertos momentos los niños se sienten afortunados por no verse sobrecargados de responsabilidades, pero tarde o

26 Cabe señalar que en esta acotación crítica misma, todavía hay un matiz de la idea nada crítica del “hombre malo negro” que se reproducía y aún se reproduce en muchos textos populares, p. ej. también en la canción de los “diez negritos”.

temprano sienten que su condición de niño o niña es una forma de menosprecio y ya no quieren ser considerados “niños”.²⁷

Que la vida humana (igual que la animal) tiene un comienzo y un fin y que toda sociedad debe buscar una forma para estructurar el curso de la vida y la relación entre las personas de diferentes edades es un hecho antropológico – nadie lo duda. Pero la forma que se ha “inventado” para ello en la sociedad occidental-burguesa y que ha engendrado lo que denominamos “infancia” no es la única posible. También podríamos imaginar que la relación entre diferentes grupos generacionales podría organizarse legalmente e institucionalizarse de otras maneras que no se basen en una diferenciación estricta o incluso en una separación sino en una convivencia compartida que puede incluir diversas formas de (co)responsabilidad; y de hecho, encontramos estas formas en muchas culturas no occidentales. Implican que, a diferencia de las sociedades occidentales, no se diferencie a las personas en primer lugar por la edad cronológica sino por las tareas más o menos vitales que hay que realizar. Las capacidades y habilidades que se requiere para ello pueden estar distribuidas de maneras muy diferentes y no necesariamente los más jóvenes las tengan menos que los mayores considerados adultos. Y fiel al dicho de que la persona crece con sus tareas, debemos tomar en cuenta que las habilidades y capacidades necesarias para resolver estas tareas no están dadas por la naturaleza, sino que surgen y se desarrollan cuanto más oportunidad y confianza se dé a las personas para cumplirlas.

La estricta separación de la infancia de la adulteza, característica de la sociedad burguesa, tiene que ver con el hecho de que en esta sociedad, la producción y reproducción de la vida suceden de una forma que prácticamente impide que la persona desarrolle de manera continua sus habilidades y capacidades. La visión de la “vida en serio” se basa en la idea de que esta seriedad se encuentra en el “mundo del trabajo” que, por su parte, también está separado del resto de la vida y que funciona según reglas que no se adecuan a las necesidades humanas sino que apuntan a la explotación de la fuerza laboral humana y a la maximización del beneficio económico. En efecto, esta perspectiva no deja concebir el mundo del trabajo como un lugar en el que también los niños tengan su espacio donde pueden probar, formar y desarrollar sus destrezas, pues más bien sugiere encerrar la infancia en espacios en los que no haya tareas importantes para la vida y donde lo único que importa sea “hacerse preparar”. Con ello, los niños llevan una vida condenada a la dependencia y a la pasividad que, en el mejor de los casos, les concede una autonomía o participación estrechamente delimitada y definida por determinados fines. No obstante, cabe señalar que también en sociedades capitalista-burguesas, esta separación está siendo cuestionada y que cada vez más se buscan caminos

²⁷ Un ejemplo es el hecho de que de muchos jóvenes que de acuerdo a la definición legal de la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU son considerados niños hasta sus 18 años nieguen que los derechos del niño que establece dicha Convención sean relevantes para ellos.

para relacionar el estudio y el aprendizaje en instituciones pedagógicas separadas de la vida con la vida real y tareas vitales. He aquí una oportunidad para aprender de las formas en las que algunas culturas no occidentales organizan la vida de niñas y niños en vez de seguir considerando como dado el patrón de infancia predominante en el Norte Global e imponerlo a las culturas y sociedades del Sur Global. En todo ello, es necesaria tomar en cuenta que la vida de estas culturas y sociedades se ve perjudicada también por la constelación postcolonial. Pues esta constelación no sólo conlleva que se menosprecie e invisibilice las infancias que en ellas existen sino que hace que sean dañadas y desacreditadas también en un sentido muy material. Por lo tanto: si queremos dar fin a la colonización de la infancia, es sumamente urgente continuar fomentando la descolonización de las sociedades postcoloniales.

Capítulo 3

Teorías postcoloniales desde el Sur Global

El peculiar objeto de los *Postcolonial Studies* no es una entidad natural, como un elefante, o incluso un sujeto social al que se mira como algo que comparte el mundo cultural con el observador, sino que nació como objeto colonial, como una ‘alteridad’ inferior y extraña, que es examinada por un ‘self’ superior y central. Desde que el ‘elefante’ sabe hablar, el problema no es solamente representarlo sino crear condiciones que le permitan representarse a sí mismo. (Fernando Coronil ‘Elephants in the Americas? Latin American Postcolonial Studies and Global Decolonization’, 2008, p. 413)

Para tener una idea de infancias postcoloniales, me parece evidente recurrir a corrientes de pensamiento, teorías y estudios llamados postcoloniales.²⁸ Ellos analizan las consecuencias del colonialismo y las diversas formas de dependencia y opresión postcoloniales, pretendiendo además desarrollar alternativas desde la perspectiva de los sujetos coloniales y postcoloniales. Estas corrientes teóricas son conocidas con diferentes nombres: *Estudios Subalternos*, *Estudios Postcoloniales*, *Filosofía de la Liberación*, *Colonialidad del Poder*, *Colonialidad del Saber*, *Descolonialidad-Descolonización* o *Epistemologías del Sur*.²⁹ Si bien hasta el momento, todas estas teorías no toman en cuenta a niñas, niños e infancias, pueden ser útiles, y es por eso que las voy a retomar aquí para comprender mejor las infancias en sus respectivos contextos vitales y con sus potencialidades de acción, ubicándolas con mayor exactitud en el entrelazado de las relaciones históricas y geopolíticas. En este capítulo vamos a esbozar primero las ideas básicas de la teoría postcolonial para luego presentar aportes particulares desde África y América Latina que me parecen más importantes.

28 Los autores y teorías que se mencionan a continuación son sólo algunos ejemplos de la amplia cantidad de trabajos y estudios que existen. Para fines de introducción al tema, son recomendables Castro-Gómez & Grosfoguel (2007). Melino (2008) y Santos & Meneses (2014).

29 El desarrollo de todas estas teorías está marcado por la paradoja de que la gran mayoría de ellas se hayan formulado y dado a conocer en las lenguas coloniales inglés, francés y castellano. Sin embargo, este hecho es casi inevitable, puesto que en la mayor parte de las ex colonias, las lenguas coloniales se han impuesto como idiomas oficiales, algunas incluso se han elevado a “lenguas universales”.

3.1. Pensamientos fundamentales de la teoría postcolonial

El término *postcolonial* se refiere a constelaciones geopolíticas que son determinantes para el presente no sólo de las ex colonias, sino también de los ex Estados coloniales e incluso de países y regiones que nunca han estado involucrados en el colonialismo pero en los que, de todos modos, se muestran consecuencias y efectos de imaginarios y formas de pensar coloniales. El teórico cultural Stuart Hall (2000: 237) es originario del Caribe y propone una comprensión bidimensional del término *postcolonial*. La dimensión temporal se refiere a la época después del establecimiento de los Estados Nación que emergieron de las colonias, con lo cual éstas últimas podrían ser consideradas como un “estado superado”. La segunda se refiere a la crítica de un sistema teórico que bien puede continuar también bajo un régimen de Estados Nación. Por consiguiente, debemos tomar en cuenta que el colonialismo ha generado efectos de largo plazo que se sienten hasta hoy y que –si queremos comprender el presente postcolonial y sus problemas específicos– deben tematizarse. Algunos de estos problemas son la pobreza, el autoritarismo y también los conceptos eurocentristas y racistas que podemos identificar en diferentes campos de la política y de la sociedad – tanto en el Sur como en el Norte Global. Entre las teorías y los estudios postcoloniales existen muchas diferencias en los detalles, pero lo que tienen en común es que ponen en tela de juicio la supuesta superioridad y el carácter modelo de la era moderna europea y los conceptos y las estrategias de modernización y desarrollo que de ella emanan. Hacen hincapié en el hecho de que los supuestos logros de la Modernidad europea son fruto de conquistas, sometimiento y explotación que venían de la mano del menosprecio y la discriminación racista de los seres humanos de otros continentes (y colores de piel) que aún continúan en circunstancias postcoloniales.³⁰ Lo que actualmente con mayor ímpetu se cuestiona es la idea común de que el surgimiento de la Modernidad haya sido un desarrollo europeo autónomo.³¹ Por lo tanto, se pone en duda también la teoría de la modernización que sugiere que las sociedades no-occidentales no son más que el preámbulo de la edad moderna occidental y que para el desarrollo de las sociedades “tradicionales”, el occidente es el modelo a seguir.³²

Ahora bien, las críticas de este concepto de Modernidad apuntan sobre todo a la idea de que la razón o racionalidad que le sirve de fundamento y la consiguiente pretensión de verdad serían la única manera imaginable en la que pueda

³⁰ Ya en 1944, en la era del fascismo alemán, en su fragmento filosófico *Dialéctica de la Ilustración*, Max Horkheimer y Theodor W. Adorno (1994) se refirieron de manera visionaria a este ‘lado oscuro’ de la Edad Moderna (ver también Dhawan, 2014).

³¹ Es precisamente por esta razón que el historiador indio Dipesh Chakrabarty (2000) aboga por una “provincialización de Europa”.

³² Me refiero al término “occidente” no en un sentido geográfico sino geopolítico. Vale decir lo mismo para los términos Norte Global y Sur Global.

desarrollarse y mejorarse la vida humana. Asimismo, se critica que esta manera de ver el mundo y de dividirlo en sociedades y formas desarrolladas y subdesarrolladas de vida, se basa en dicotomías y jerarquizaciones abstractas como, por ejemplo, entre cuerpo y mente, sentimiento y razón, naturaleza y cultura. Al referirse a una de las dicotomías de mayores efectos y consecuencias, el economista ecuatoriano Alberto Acosta (2013: 38) escribe lo siguiente:

Para cristalizar este proceso expansivo, Europa consolidó aquella visión que puso al ser humano figurativamente hablando por fuera de la naturaleza. Se definió la naturaleza sin considerar a la humanidad como parte integral de la misma. Y con esto quedó expedita la vía para dominarla y manipularla.

También quedó libre el camino para el apoderamiento y la explotación de las regiones del mundo que eran vistas como de “naturaleza pura” y cuyos habitantes muchas veces ni siquiera eran considerados como seres humanos sino, en el mejor de los casos, como “salvajes”. Hoy en día, esta explotación sigue en pie en forma de un orden global desigual. Pues, formalmente las ex colonias efectivamente se han convertido en Estados independientes, pero en realidad, lo que ha pasado es que simplemente su dependencia ha asumido otra forma menos evidente y visible y que las ex élites coloniales (en su mayorías “blancas”) continúan sometiendo y discriminando a la población originaria.³³ En efecto, desde mediados del siglo XX, hay una nueva palabra mágica que ayuda a conservar este estado: el *desarrollo*.

Entonces, los enfoques postcoloniales se oponen a estas constelaciones de poder asimétricas que siguen perdurando en todo el mundo. Esta oposición se refiere tanto a aspectos materiales como mentales, pero sin separar totalmente los unos de los otros. Así, los aspectos materiales incluyen la desigualdad en las relaciones económicas y políticas y sus consecuencias para la vida de las personas del Sur Global. Los aspectos mentales se manifiestan en el predominio de formas de pensar y de conocimiento que desvalorizan o invisibilizan los saberes del Sur Global, lo cual representa una especie de “violencia epistémica” (Spivak, 1988; Santos, 2008). En otras palabras: La ambición de los enfoques postcoloniales es revelar alternativas propias y autónomas al conocimiento, a los saberes, a la práctica de vida – alternativas que se fundamentan en la memoria de los sujetos coloniales y en la experiencia de los sujetos postcoloniales. Estas alternativas no se limitan a la revitalización de tradiciones culturales o incluso a la evocación de supuestos orígenes, sino que vienen acompañadas de la esperanza de poder mostrar una perspectiva “trans-moderna” e “intercultural” que, sin negarlos, vaya más allá de los pensamientos absolutistas dicotomizantes de la Modernidad occidental. Según el filósofo Enrique Dussel (2007: 209), el proyecto futuro de trans-Modernidad

33 En el primer caso, hablamos de colonias de dominio o imperio (mayormente en África, América del Sur y Central y partes de Asia), en el segundo de colonias de población o asentamiento (como mayormente en Australia, Nueva Zelanda, Canadá o los Estados Unidos).

[...] no sería una cultura universal homogénea, única; sino un *pluriverso diferenciado* creación del indicado diálogo entre la tradición excluida de las grandes culturas (y aun las menos universales o secundarias) de periferia postcolonial con la Modernidad occidental (una de las culturas hoy existentes, la dominante y la que por su propia tendencia intenta *destruir* todas las otras culturas, aun por su mercado global, en el que las mercancías del capital transnacional son igualmente portadoras materiales de cultura espiritual).

Una de las obras fundamentales de la teoría postcolonial es el estudio titulado *Orientalism* publicado por primera vez en 1978 por el científico literario palestino Edward W. Said (2013). En su obra, Said muestra cómo a través de la creación de una disciplina científica –la orientalística– se ingenia un mundo diferente a Europa, llamado “el Oriente”, que se convierte en objeto de temores, anhelos y sentimientos de superioridad. En realidad, la imagen que de esta manera se ha creado tiene muy poco que ver con el mundo vivencial real de las personas que viven esa región, pero sirvió de pantalla de proyección de la propia superioridad y como legitimización de continuas intervenciones políticas y militares tanto a los poderes coloniales europeos como, hoy en día, también a la potencia mundial de los Estados Unidos. Así, Said introdujo a los estudios postcoloniales el concepto del “othering” o la “alteridad”. Significa que se margina de lo aceptado como “normal” a personas y formas de vida ajenas, convirtiéndolas en algo exótico, depreciado, y en objeto de todo tipo de medidas de normalización y control.³⁴

Ampliando la crítica del orientalismo de Edward Said (ver Mendieta, 2006) y desde la perspectiva latinoamericana, Walter Mignolo introdujo el concepto del “postoccidentalismo”. El término viene del hecho de que la Corona española había denominado sus colonias americanas como *Indias Occidentales* (Mignolo, 1998; 2003). En un proyecto correspondiente llamado “descolonial” por el mismo Mignolo, se pretende romper las formas discursivas de la dependencia postcolonial, es decir reemplazar los conceptos modernistas y eurocentristas hegemóniales por visiones críticas que tomen en serio la “herida colonial”, la diversidad de efectos e impactos humillantes y destructores del colonialismo y, partiendo de este punto, imaginen un mundo diferente, horizontal y diverso (ver Mignolo, 2006; 2007; 2011).³⁵

Pero ¿cómo estas visiones críticas expresadas en teorías postcoloniales pueden convertirse en una fuerza activa y transformadora? “Can the subaltern speak?” – “¿Pueden hablar los subalternos?” fue la famosa pregunta con la que ya en la década de 1980, la especialista en literatura de origen indio Gayatri Spivak opuso a la suposición generalizada de que la situación de vida y los pensamientos de los

34 Aquí, Said retoma reflexiones y conceptos del filósofo francés Michel Foucault (como ejemplo ver Foucault, 2011). Una concepción anterior de la “alteridad” remontase a la escritora francesa Simone de Beauvoir ([1949]1998) y fue sistematizada en el contexto de los Estudios Postcoloniales por Gayatri Spivak (1985).

35 Existe una gran cantidad de teorías y proyectos similares en América Latina cuyos autores no puedo mencionar individualmente aquí.

sujetos postcoloniales salieron a la luz, simplemente „dándoles voz“ o hablando en su nombre, como sus defensores intelectuales o “modernos” (Spivak, 1988; 1999; 2004; 2008; 2010; Morris, 2010).³⁶ Evidentemente, Spivak no pretendía poner en duda que estos sujetos fueran capaces de expresarse, sino que quería hacer notar que, bajo las constelaciones de poder y violencia epistemica existentes, para los subalternos no es posible hacer perceptibles sus pensamientos y reivindicaciones heterogéneas. Así, Spivak señala que, bajo las circunstancias dadas, es imposible para los subalternos hacerse oír y respetar como personas complejas (para más detalles ver Asensi Pérez, 2013; Modonesi, 2010).

A principios del siglo XX, fue el sociólogo y autor afroamericano W. E. B. Du Bois ([1903]1996) quién puso la mirada sobre el problema de la interiorización de determinadas constelaciones de poder por parte de los sujetos subalternos, refiriéndose a las consecuencias del racismo en los Estados Unidos que se continuaban sintiendo aún después de la abolición de la esclavitud. A fin de visualizar la exclusión de los negros del mundo de los blancos, Du Bois imaginó una “cortina gigantesca” que era imposible de abrir y cruzar para los negros. Uno de los efectos de esta situación era, siempre según Du Bois, el nacimiento de una “doble conciencia”, es decir la sensación de “verte a ti mismo sólo a través de los ojos de los demás, de medir tu propia alma con la varilla de un mundo que no te depara más que burla y compasión”(Du Bois, [1903]1996: 194).

Medio siglo más tarde, Frantz Fanon, un médico originario de la Martinica que en los años 1950 y 1960 había participado activamente en las luchas de liberación argelinas, encontró palabras similares para describir los efectos psíquicos del racismo cotidiano. Su primera obra se publicó en 1952 y lleva como título *Piel negra, máscaras blancas* (Fanon, [1952]1973). En ella, Fanon analiza la vida cotidiana en las colonias francesas caribeñas y las circunstancias de vida de inmigrantes negros en Francia.³⁷ Describió la situación básica de personas negras en el mundo de las colonias francesas como un estado de enajenación, de eclipsado del negro en su condición de negro. Fanon exponía que esta situación era un problema sobre todo porque los blancos se consideraban superiores a los negros. Eran los blancos que fijaban la medida o los parámetros para todas las conductas, actitudes y aspiraciones, lo cual llevaba a que los negros internalizaran su inferioridad. Según Fanon, la consecuencia de todo ello era una “división”de la conciencia, de tal forma que un negro vivía luchando contra su propia imagen todo el tiempo y

36 Spivak retoma la expresión “subalternos” del filósofo marxista italiano Antonio Gramsci (1980; 2018) que la usaba para describir grupos poblacionales que están sometidos a la hegemonía de una clase o élite dominante. Con ello, Gramsci quería ampliar las visiones relacionadas con el concepto de la clase obrera a otros grupos de la población y visibilizar mecanismos de dominio e imperio que no se basaban solamente en la explotación económica y en la violencia político-militar sino también en el dominio cultural.

37 Cabe destacar que aquí “blanco” y “negro” no deben entenderse en términos de color de piel sino como alusiones de sub- y supraordinación, superioridad e inferioridad, es decir como referencias visibles de racismo.

que su conducta ante un blanco era diferente a la que mostraba ante otro negro. Basándose en su propia experiencia, Fanon habló de la auto-constitución como objeto, de un sentimiento de desprotección, de frustración, de la sensación de ser diseccionado, fijado, enclaustrado y detestado. Todo ello generaría sentimientos de vergüenza y auto-desprecio. Finalmente, Fanon concluyó que tanto negros como blancos sólo lograrían superar su enajenación si se rehusaban a hacerse encerrar en la torre substancializada del pasado.

Evidentemente, el diagnóstico de Fanon se refería a contextos coloniales, sin embargo, es relevante también para la tematización de auto-conceptos y relaciones postcoloniales (ver Valdés García, 2017). Son varios los autores y autoras que retoman las reflexiones de Fanon. Uno de ellos es Paul Gilroy (1993) con su influyente obra *The Black Atlantic*. La imagen del Atlántico negro se refiere al tráfico transatlántico de esclavos y sus consecuencias y está marcada por movimientos, desplazamientos, expulsión e inquietud. Consecuentemente, Gilroy afirma que las identidades que se forman en un contexto de este tipo, serían fluidas y móviles en vez de fijas y rígidas – más en un sentido de *routes* (rutas) en vez de *roots* (raíces). En realidad, este rechazo de conceptos cerrados y rígidos de identidades individuales y colectivas a favor de enfoques de entremezcla e impureza cultural es un tópico muy común en las teorías postcoloniales. Sin embargo, en los conceptos postcoloniales, los sentimientos de distorsión y enajenación –importantes en Du Bois y Fanon– suelen ser relegados a un segundo plano para dar paso a una acentuación de los potenciales de la mezcla cultural. Esta tendencia es especialmente visible en los trabajos del científico literario indio Homi K. Bhabha.

En su obra *The Location of Culture* (publicado por primera vez en 1994), Bhabha rechaza la visión de las culturas como constructos homogéneos, pues implica aceptar como hecho predispuesto las fronteras y los límites culturales. En contraste a ello, el autor ve las culturas como campos de negociación de lo diferente. Sostiene que el acto de la apropiación interpretativa siempre creará desplazamientos y, por consiguiente, ambivalencias. Así, Bhabha habla de la “intervención del Tercer Espacio de enunciación” que destruye el “espejo de la representación” (Bhabha, 2002: 58). Es aquí donde ve nacer un nuevo tipo de cultura basado “no en el exotismo del multiculturalismo, o la diversidad de las culturas, sino en la inscripción y articulación de la *hibridez* de la cultura” (op. cit: 59). Bhabha entiende la hibridez como consecuencia no intencionada del poder colonial de la cual surgen capacidad de acción y potenciales de subversión. “El despliegue de hibridez, su ‘réplica’ peculiar, aterroriza a la autoridad, con el *ardid* del reconocimiento, su mimetismo, su burla” (op. cit.: 144). Ahora bien, no hay que entender esta hibridez como una simple mezcla cultural. Bhabha la comprende de manera explícita como una constelación de poder jerárquica y asimétrica. De todos modos, cabe preguntarnos hasta qué punto las prácticas del mimicry y la hibridez promocionadas por Bhabha son capaces de mermar o incluso destruir las constelaciones de poder postcoloniales. Pues, son justificadas

las críticas que lamentan que Bhabha se limite a artefactos culturales cercanos a las relaciones interhumanas, dejando de lado tanto aspectos materiales y estructurales de desigualdades postcoloniales y relaciones de imperio clasistas como también las resistencias anticoloniales que vienen articulándose en movimientos de subversión y liberación.

En lo que sigue, dirigiremos nuestra mirada especialmente a África y América Latina para resaltar algunos aportes a la teoría postcolonial que nacieron en esas regiones y que se refieren a ellas.

3.2. Aportes africanos a la teoría postcolonial

Al igual que en otras regiones del Sur Global, también en África han surgido varias corrientes de pensamiento que estudian el colonialismo, sus efectos y también la constelación postcolonial de hoy. Generalmente, analizan la situación específica en ese continente, pero existen diversas relaciones con los debates que se han llevado en los Estados Unidos sobre los efectos de la esclavitud en el Caribe y su superación. Estas relaciones han motivado al filósofo camerunés Emmanuel Chukwudi Eze (1997) a hacer hincapié en las interrelaciones tempranas y a mostrar que la filosofía africana postcolonial no se limita solamente a autores y autoras que viven en África.³⁸

Un ejemplo emblemático es el intercambio de ideas que se produjo en la época entre la Primera Guerra Mundial y el comienzo de la descolonización en los años 1950 entre dos filósofos: Aimé Césaire, originario del Caribe, y Léopold Senghor quien llevó al Senegal hacia la independencia y en 1960 se convirtió en su primer presidente. De hecho, los dos marcaron el inicio del movimiento anticolonial llamado la *négritude*. En un primer momento, la negritud fue la respuesta político-cultural al racismo en la metrópoli París y en las colonias francesas (Senghor, 1964; 1970; Césaire [1950]2015). Según el movimiento, las personas negras tienen características espirituales integrativas, y la negritud oponía estas características al carácter racional de las poblaciones occidentales y las consideraba de igual calidad o incluso superiores. Los representantes de la negritud contradecían las legitimaciones eurocentristas del dominio blanco señalando la violencia y la destrucción que caracterizaban su práctica cotidiana. Senghor hacía hincapié en la práctica de culturas propias, recalando la solidez de los tejidos sociales y las formas de vida y de producción comunitarias como fuentes de su fuerza propia.³⁹ Lo hacía de una manera idealizadora y homogeneizadora. La filosofía occidental se remite a la antigüedad griega, los representantes de la negritud se basaban en

38 De una manera similar, Fairchild (2017) revela los vínculos intercontinentales que existen en el surgimiento de la así llamada psicología africana.

39 Al respecto, ver el estudio *Afrotopia* del economista senegalés Felwine Sarr (2016). Sarr subraya la importancia de las estructuras informales de la autoayuda colectiva cuyas raíces están en tradiciones africanas precoloniales y las considera una alternativa al modelo del Estado del bienestar europeo.

archivos de conocimiento y saberes africanos, especialmente en la alta cultura egipcia, en sagas, mitos y dichos de diversos pueblos africanos.⁴⁰ El movimiento de la negritud estaba localizado en las colonias francesas, su correspondiente en las colonias británicas era el así llamado panafricanismo (ver Toasijé Pallas, 2013).

Otro ejemplo temprano referente a los archivos de conocimiento africanos es el movimiento filosófico del *ubuntu*, conocido especialmente en el Sur de África (ver Ndaba, 1994; Bhengu, 2006; Figueras, 2010; Gade, 2011; Kuwali, 2014). Ubuntu fue la fuente espiritual de la lucha contra el apartheid y cuando éste terminó, llegó a formar parte de la constitución transitoria de Sudáfrica. De manera similar a la negritud, también *ubuntu* puede ser interpretado como respuesta a las experiencias deshumanizadoras durante la era colonial. Según *ubuntu*, la humanidad es una calidad que se manifiesta en virtudes como, por ejemplo, la hospitalidad, la asistencia al prójimo, el respeto y el sentido de comunidad. Asimismo, en *ubuntu* los seres humanos están interrelacionados no solamente entre ellos sino también con seres no humanos y para restituir la justicia (entendida como armonía y orden) y el equilibrio perdido en el mundo de la existencia presencial se requiere de la ayuda de los ancestros. La esencia de la filosofía *ubuntu* es una práctica social orientada a la armonía y la comunidad. Por lo tanto, podríamos entenderla como una ética comunitaria (ver Metz, 2007).

La negritud y el *ubuntu* son elementos de diferentes corrientes de pensamiento que en un sentido crítico el filósofo Henry Odera Oruka (1981; 1988; 1990) califica como *etnofilosofía*. Veía la *etnofilosofía* como un intento de oponerse a estereotipos racistas y ofrecer una alternativa positiva mediante la reconstrucción etnográfica de formas de cultura y sistemas de creencias tradicionales, pero la consideraba como una huida ingenua hacia un pasado precolonial idealizado. Así, para Odera Oruka, el concepto de sistemas de pensamientos africanos cerrados, su carácter comunitario y radicalmente opuesto al pensamiento occidental racional era el reflejo de una tradición racista-colonial. Su crítica de la negritud y de la *etnofilosofía* en general se refiere a que atribuyen a las personas que viven en África propiedades africanas supuestamente homogéneas en función a criterios tribales y de raza.⁴¹ En su *Critica de la razón negra*, tal vez su obra más importante,

40 En este contexto, quiero mencionar al historiador Cheikh Anta Diop (1959; 1960; 1983), compatriota senegalés de Senghor. Recalcando los orígenes "negros" de la alta cultura egipcia, Diop formuló un contrapunto a la supuesta falta de historia y de cultura de África e insistió en la necesidad de hacer uso de las lenguas africanas. El hecho de que, para que sea reconocido a nivel internacional, él mismo haya tenido que recurrir al idioma francés es una de las muchas paradojas coloniales.

41 Frente a la *etnofilosofía*, Odera Oruka (1988: 36) plantea la que él denomina *Sage Philosophy* – la filosofía de la sabiduría: "La filosofía de la sabiduría es una manera de pensar y explicar el mundo que oscila entre la *sabiduría popular* (máximas, aforismos, verdades del sentido común bien conocidas) y la *sabiduría didáctica*. Es sabiduría practicada y pensamiento racional de determinados individuos al interior de una sociedad. Mientras que la sabiduría popular suele ser conformista, la sabiduría didáctica a veces critica las reglas generales de la sociedad y la sabiduría popular." Odera Oruka ha tratado de reconstruir las "sabidurías didácticas" mediante entrevistas con personalidades altamente respetadas de comunidades africanas para lo cual ha elaborado y aplicado determinados

el politólogo camerunés Achille Mbembe (2016) advierte que hay que evitar que la lucha contra el racismo de los blancos atribuya a la piel supuestamente negra el estatus de una ficción fundamentada en criterios biológicos para proclamarla como la base de un tipo específico de sentido común africano.

Ya en uno de sus trabajos tempranos, hoy en día considerado un clásico de la teoría postcolonial, Mbembe (2001) ha analizado a fondo el racismo como base continua del dominio postcolonial. Poco después, en referencia crítica al filósofo francés Michel Foucault, afirma que el proyecto europeo de la Era Moderna está constitutivamente relacionado con la esclavitud y la colonización, la civilización y la barbarie y que el equivalente de la Era Moderna es la falta de derechos de los colonizados, cuya vida los conquistadores despreciaban como una forma de vida animal. De hecho, así Mbembe, la Era Moderna ha instituido una especie de “necropolítica” que apunta a la instrumentalización generalizada de la existencia humana y la destrucción material de cuerpos y poblaciones humanas (Mbembe, [2003]2011). Según el autor, en forma modificada, esta constelación continua vigente en el presente postcolonial. En un ensayo sobre el África postcolonial (Mbembe, 2010: 79) y en alusión al legado de la trata de esclavos, sostiene que el discurso postcolonial en África “surge de la oscuridad, de las profundidades de la bodega en la que la humanidad negra se había limitado anteriormente al discurso occidental”.

Algo característico del caso de África es el hecho de que los líderes de los movimientos de liberación muchas veces se entendían también como filósofos u escritores y que como Senghor trataban de plasmar sus programas políticos en obras escritas para después de la independencia. En este contexto, cabe mencionar especialmente a Amílcar Cabral (Cabo Verde), Kwame Nkrumah (Ghana), Ahmed Sékou Touré (Guinea), Julius Nyerere (Tanzania) o Nelson Mandela (Sudáfrica). Casi todos ellos estaban temporalmente marcados por ideas marxistas, pero cada uno tenía su propia manera de tratar de establecer una forma de “socialismo africano” que reconociera y retomara las tradiciones africanas y las combinara con formas de Estado y de sociedad consideradas modernas. En un primer momento, el movimiento panafricano uno de cuyos protagonistas más importantes fue Nkrumah (ver Nkrumah, 1965a; 1965b; Lundt & Marx, 2016) aspiró a la superación de las fronteras nacionales que habían dejado los poderes coloniales. Sin embargo, hoy en día, la lucha por un socialismo africano ha sido relegada casi completamente por el enfoque de las élites de poder africanas en el mercado global capitalista.⁴²

Varios autores han continuado desarrollando los primeros conceptos y teorías

métodos (Odera Oruka, 1990).

42 Algunas veces, en relación al involucramiento de estas élites de poder en redes de corrupción mundiales, se habla del “tercer colonialismo”. Éste le siguió al *segundo* basado en el dominio de las instituciones financieras globales que, por su parte, había sustituido al *primer* colonialismo basado en la conquista y la colonización de territorios. Sin embargo, es menester señalar que esto no aplicable solamente a las élites de poder africanas (ver Cockcroft, 2014).

anticoloniales bajo diferentes aspectos. No se contentaban con la revitalización del pasado precolonial sino que trataban de descifrar la situación actual en los países africanos como conglomerado de influencias coloniales y precoloniales. Después de la independencia, en África el pensamiento postcolonial se ha desarrollado sobre todo en el marco de la filosofía política, y los protagonistas eran pensadores y filósofos. Algunos habían trabajado en universidades europeas o norteamericanas por un tiempo, pero finalmente terminaron por desempeñarse en universidades de sus países de origen africanos. Las posiciones que defienden pueden divergir, pero tienen en común que la descolonización debe necesariamente incluir una descolonización de las mentalidades y del pensamiento, lo que el filósofo ghanés Kwasi Wiredu denomina “descolonización conceptual”. En la introducción de una colección de artículos sobre filosofía africana postcolonial, Emmanuel Chukwudi Eze (1997) describe este desafío de la siguiente manera:

El factor más importante que mueve el campo y la práctica contemporánea de la filosofía africana es el choque brutal del mundo africano con la modernidad europea – un choque representado en el fenómeno colonial.

En la medida en la que la filosofía política se localiza de manera postcolonial, intenta llegar a posiciones normativas sin someterse al universalismo eurocentrista. El filósofo camerunés Fabien Eboussi Boulaga (2015: 121-122) subraya la necesidad de deconstruir la ideología del desarrollo occidental:

Hemos asimilado el concepto del ‘desarrollo’. Si lo aceptamos, estamos perdidos. Representa otros conceptos como ‘civilización’ y ‘progreso’. La filosofía en la que se basa el ‘desarrollo’ es la de la supremacía de la civilización occidental moderna. El desarrollo es el sucesor de aquellas ideologías que definen que su estilo de vida – religión, cultura, ciencia, tecnología – es la última verdad de la existencia humana. Y como tal, tiene el derecho, incluso la obligación, de expandirse, si es necesario con violencia. Es una misión de conversión.

Kwasi Wiredu (1996: 5) se muestra un poco más moderado. Distingue entre “universales culturales” y “particularismos culturales” que pueden reivindicar vigencia sólo al interior de un determinado contexto (lingüístico-local), porque, así Wiredu, dependen de la lengua. Para el autor, la tarea de la descolonización conceptual es analizar críticamente el pensamiento colonial y con ello superar de manera reflexiva las consecuencias del dominio mental extranjero. La descolonización del pensamiento es también la preocupación de algunos escritores africanos, como el dramaturgo keniano Ngũgĩ wa Thiong'o (1986), que se oponen al dominio de las lenguas coloniales al escribir sus obras en lenguas africanas.

Asimismo, Wiredu señala que durante la era colonial, se han marginado, deslegitimado o modificado según los intereses de los colonizadores los archivos de conocimiento africanos como, por ejemplo, prácticas comunitarias para la toma

de decisiones políticas y que por este motivo, no es posible simplemente regresar “a las raíces”. La reconstrucción crítica de los orígenes tiene un cierto potencial de auto-aseguramiento y de historización del pensamiento político. Sin embargo, así Wiredu, al mismo tiempo encierra el peligro de que se difuminen jerarquías tradicionales, exclusiones y formas de opresión y que su desarrollo termine por legitimarse en las sociedades africanas actuales como el *African Way of Life*. Muchas veces, esta variante de auto-afirmación se fundamenta en una dicotomización entre África y Europa. Para superar esta dicotomización, Paulin Hountondji (filósofo de Benín, 1994) considera importante diferenciar entre conocimiento “endógeno” e “indígena”. Define el conocimiento indígena como un conocimiento tradicional no verificado que muchas veces contradice los hallazgos de las ciencias modernas. Por su parte, el conocimiento endógeno serían aquellas prácticas, conceptos y experiencias utilizables para solucionar problemas contemporáneos.

La mayoría de los filósofos que localizan sus reflexiones en el contexto postcolonial y que quieren contribuir a la descolonización conceptual suponen que en las culturas africanas, los procesos de toma de decisión política se enfocaban en el diálogo y en el consenso y que estos procesos se han conservado en la práctica cotidiana de las personas pero que se ven en competencia con ideas y prácticas de organización estatal importadas.⁴³ Por consiguiente, con seguridad no es casual que en los pasados años, juristas africanos hayan tratado de establecer una teoría jurídica africana específica que cuestiona los sistemas jurídicos importados durante la era colonial para emanciparse de ellos (ver Onazi, 2014).

La gran mayoría de los pensadores africanos que han escrito sobre temas de colonialismo y postcolonialismo son varones. Por una parte, este hecho se debe a que en África las posibilidades de las mujeres para establecerse en instituciones académicas o para expresar sus pensamientos en forma científica y el interés en hacerlo todavía son menores que en el Norte Global. En los trabajos de científicas africanas que yo conozco, el tema de la equidad de género es crucial y la crítica postcolonial se expresa en primer lugar en el debate con el así llamado feminismo blanco. Autoras africanas como, por ejemplo, Okonyo (1976), Ogunyemi (1985), Nzegwu (1994), Ogundipe-Leslie, (1994), Oyèwùmì (1997) o Nnaemeka (1998) se han referido al tema hace décadas, pero sus trabajos han obtenido poca atención. “Muchas veces, [sus aportes se basan] en una ontología relacional según la cual la lucha de mujeres individuales debe remitirse siempre a su comunidad. [...] En parte, esta idea se basa en la visión de la complementariedad de los sexos en sentido de un equilibrio cosmológico arraigada en el animismo” (Dürgen & Skupien, 2015: 39). El ubuntu se fundamenta en conceptos similares.

43 Wiredu (1996) y Gyekye (1997), ambos filósofos ghaneses, introducen la idea de la plurinacionalidad al interior del Estado Nación. Actualmente, los países sudamericanos Bolivia y Ecuador se autodefinen como Estados Plurinacionales que reconocen como naciones con derechos y sistemas jurídicos propios a los diferentes grupos lingüísticos indígenas y afroamericanos.

3.3. Aportes latinoamericanos a la teoría postcolonial

El dominio de la literatura de habla inglesa ha hecho que durante mucho tiempo, los aportes de autores latinoamericanos a temas de descolonización y finalmente a la teoría postcolonial han sido poco apreciados fuera del subcontinente.⁴⁴ De hecho, más allá de Sudamérica, se han hecho conocer recién por su vinculación con los estudios latinoamericanos radicados en Estados Unidos.⁴⁵ A principios de los años noventa, los *Latin American Studies* dieron origen a un movimiento crítico del que participaron varios autores latinoamericanos: el *Latin American Subaltern Studies Group* o Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos. Inspirado por el trabajo del *South Asian Subaltern Studies Group* que se había conformado en los años setenta alrededor del historiador Ranajit Guha (ver Guha, 1997), el colectivo se dio a la tarea de revisar los estudios latinoamericanos a través de una perspectiva postcolonial, analizando cómo se podría aplicar el concepto de la ‘subalternidad’ a la situación latinoamericana (ver Rodríguez, 2001). Dirigieron su mirada especialmente a las prácticas de resistencia subalternas de los pueblos indígenas que habían comenzado inmediatamente después de iniciarse la colonización en el siglo XVI y que en épocas más recientes continuaron en el movimiento zapatista en México entre otros.

Uno de los miembros del grupo fue el semiótico argentino Walter Mignolo. Mignolo reclamó “sensibilidades locales” y, parafraseando la crítica de la orientalística expresada por Edward Saíd, describió la constelación postcolonial latinoamericana como “posoccidentalismo”. Para Mignolo, los inicios de la teoría postcolonial fueron los trabajos del peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930), del brasileño Darcy Ribeiro (1922-1997) y del cubano Roberto Fernández Retamar (nac. 1930). Identificó en los trabajos de estos autores respuestas críticas al proyecto social y científico de la Era Moderna relacionado con la colonización y globalización imperialistas. Calificó de especialmente importante el hecho de que aquí eran latinoamericanos en América Latina que planteaban ideas para latinoamericanos, ideas que rompieron con las formas de pensamiento y de habla eurocentristas modernas importadas con el colonialismo (Mignolo 1993; 1998; 2006). Los representantes latinoamericanos de la teoría postcolonial están convencidos de que “toda afirmación se debe a su lugar de origen” (Costa, 2005: 283) y que, por lo tanto, siempre forma parte de una “geopolítica del conocimiento” (Mignolo, 2001).⁴⁶

44 Para las causas de esta situación, ver Fernando Coronil (2008). Coronil revela también las diferentes perspectivas de los estudios postcoloniales anglosajones y latinoamericanos.

45 De hecho, en los Estados Unidos los *Latin American Studies* tienen una larga tradición que remonta a los años directamente después de la Segunda Guerra Mundial. El gobierno estadounidense los promocionó fuertemente sobre todo durante la Guerra Fría y en algunos casos, se tradujeron en proyectos de investigación conjuntos con entidades gubernamentales (ver Delpar, 2008).

46 En un artículo reciente, Ramón Grosfoguel (2016) llama la atención sobre el hecho de que algunos representantes latinoamericanos de la teoría postcolonial –como Walter Mignolo o Aníbal Quijano– han construido sus teorías sobre los pensamientos de pensadoras indígenas sin mencionarlas por su nombre, entre ellas Silvia Rivera Cusicanqui en Bolivia y Leanne Betasamosake Simpson en Canadá.

En el caso de los aportes desde la perspectiva latinoamericana debemos recordar que en América Latina, el proceso de colonización que partió de Europa comenzó considerablemente más antes que en otros continentes del Sur: en 1492, con el así llamado descubrimiento de América por Cristóbal Colón y otros emisarios de la Corona española.⁴⁷ También la era postcolonial inició antes: con las declaraciones de independencia de varias repúblicas latinoamericanas y caribeñas. En realidad arrancó ya en 1804 –una fecha muchas veces olvidada– pues en ese año, producto de una rebelión de esclavos, se proclamó la independencia de Haití (ver James, 1989; Moya Pons, 2001). Con su transcendental obra *Las venas abiertas de América Latina*, el publicista uruguayo Eduardo Galeano ofreció una impresionante descripción del proceso de colonización y de los movimientos de rebelión (Galeano, [1971]2006). Como las repúblicas postcoloniales que nacieron de las luchas por la independencia fueron dominadas por los descendientes blancos de los conquistadores, ya en los primeros años del siglo XVIII se comenzaron a escuchar voces que reclamaban una segunda independencia, hecho que podemos interpretar como una articulación temprana de crítica postcolonial de la continuidad interna de las constelaciones de poder antiguas. A partir de los años sesenta, observamos tendencias similares en forma de la así llamada teología de la liberación (ver Dussel, [1977]1996) y de la pedagogía de la liberación (ver Freire, [1968]2003). De hecho, hasta el día de hoy se vienen expresando en los repetidos intentos de escapar de la hegemonía económica y política de los Estados Unidos y de las instituciones internacionales dominadas por ellos como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial o la Organización Mundial del Comercio.⁴⁸

Poco después de que en 1992 se conformara el *Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos* (que, por cierto, se disolvió en el año 2000), se estableció un proyecto de investigación denominado *modernidad/colonialidad*, en el que participaron filósofos y científicos sociales de diversos países latinoamericanos, algunos de los cuales habían formado parte también del colectivo de estudios subalternos. Fue el sociólogo peruano Aníbal Quijano que inició el proyecto en 1996. A partir de 1998, se realizaron varios simposios y conferencias con diferentes participantes en los que se debatían temas del eurocentrismo y de la teoría postcolonial. La primera publicación conjunta salió en el año 2000 editada por el sociólogo venezolano

Grosfoguel ve en esta práctica intelectual una forma de “extractivismo epistémico” o “extractivismo ontológico” (ver también Cusicanqui, 2010; Lajo, 2010; Klein, 2012).

⁴⁷ Hay que recordar que también en África y Asia la colonización no comenzó en el siglo XIX, sino con las expediciones comerciales y la misión islámica y cristiana, es decir varios siglos antes. De la misma manera, la trata de esclavos africanos empezó en el siglo XV.

⁴⁸ Un aspecto importante son los esfuerzos para reorganizar el Derecho Internacional de tal forma que se restrinja la influencia de consorcios multinacionales e instituciones internacionales que carecen de legitimación democrática y se fortalezcan movimientos sociales democráticos de base y formas de economía locales. Estos esfuerzos se manifestaron en los Foros Sociales Mundiales y en otras iniciativas y suelen resumirse en el lema de sustituir la “globalización desde arriba” por una “globalización desde abajo” (ver Santos & Rodríguez-Garavito, 2005).

Edgardo Lander. De hecho, el título de la obra fue indicador: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (Lander, 2000). Otra publicación importante del grupo titulada *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007) ofrece una buena reseña de los debates que se habían producido hasta aquel momento e introdujo a la discusión un concepto que hasta el día de hoy constituye una característica específica de la teoría postcolonial en América Latina: la “decolonialidad”.

La piedra angular de los primeros trabajos del grupo modernidad/colonialidad fue la crítica de la pretensión universal exclusiva de la racionalidad occidental moderna que había surgido de la Ilustración europea. Se le reprocha haber disimulado la conquista militar, política y económica del Subcontinente además de la indoctrinación religiosa con el nimbo de un conocimiento superior, marginalizando e invisibilizando las formas de pensar y de saber precoloniales.⁴⁹ Según el grupo, esa colonialidad del saber se ha fusionado con la “colonialidad del poder”, una expresión marcada por Aníbal Quijano (2000a; 2000b). Quijano identifica las bases de esta colonialidad en una clasificación étnica de la población mundial que desde la conquista del continente constituye el eje de la organización del dominio capitalista. A ambas manifestaciones de colonialidad, el grupo opone las formas de pensar, de saber y las prácticas económicas de los pueblos indígenas y de diversos movimientos sociales de los grupos oprimidos y marginalizados que muchas veces vienen de la mano de formas de economía social o solidaria no capitalista y nuevas formas de Estado “plurinacionales” y “comunitarias” (ver Grosfoguel, 2007).

Colonialidad es concebida como la continuación estructural de patrones de dominio coloniales que aseguran el control español, portugués, neerlandés, británico y finalmente estadounidense respectivamente sobre el Subcontinente y el Caribe. Esta estructura incluye cuatro campos sociales y vivenciales:

- la economía, que se caracteriza por la ocupación de tierras, la explotación y el control financiero;
- la política, que se manifiesta en un control político institucionalizado en un Estado Central;
- la esfera de lo social, donde se trata especialmente del control de los sexos y de la sexualidad;
- el área de la cultura, en el que el conocimiento y las subjetividades son sometidos a determinadas normas preestablecidas.

49 Gayatri Spivak (1985) habla de América Latina como el “hijo primogénito de la Era Moderna”, “secularizado” y al mismo tiempo relegado de este mundo. Sostiene que Europa se ha jactado de ser “moderna”, desvalorizando a las sociedades no europeas como “tradicionales”, “estáticas”, “prehistorísticas”, negándoles dinámicas y capacidades propias.

En cuanto al surgimiento de esta matriz de poder, el grupo modernidad/colonialidad lo data en el siglo XVI, especialmente en el Renacimiento europeo y el “descubrimiento” o la invención de América. La politóloga e historiadora Ina Kerner (2012: 92) lo resume de la siguiente manera:

Generalmente, en la tradición centroeuropea y anglosajona, la Ilustración y la Revolución Industrial son vistas como la chispa inicial de la Era Moderna. Desde esta perspectiva, aparecen como fenómenos históricos que han resultado de una transformación de la matriz de poder colonial.

Según el grupo, una segunda transformación de este tipo surgió en los años después de la Segunda Guerra Mundial, cuando los Estados Unidos asumieron el liderazgo imperial que anteriormente había desempeñado España, más tarde Inglaterra. De hecho, el grupo atribuye al capitalismo y a la consiguiente globalización económica con el “libre comercio” y otras formas de “trueque desigual” un rol constitutivo para todas las fases de modernidad y colonialidad.

Para Mignolo (2007), esta estructura de poder se condensa en “la idea de América Latina” que ha surgido en dos pasos. El primero fue la invención –y no solamente el “descubrimiento”– de América en los siglos después de 1492, es decir durante el auge del colonialismo español y portugués. La conquista se justificó con argumentos racistas, atribuyendo un estatus inferior a la población local. De manera paralela, se dio también la colonización del conocimiento en el sentido de la implementación de una determinada cosmovisión hegemónica, lo cual se refleja también en la denominación del “nuevo” continente como “América”. El segundo paso se produjo a partir de la segunda mitad del siglo XIX cuando las élites criollas (es decir, los descendientes de los conquistadores europeos) en los Estados ahora independientes se remitieron a conceptos e ideas de “latinidad” para establecer una identidad postcolonial independiente. Esta latinidad reclamada, basada en modelos europeo-occidentales, actualizó los padrones obsoletos de la colonización del conocimiento y contribuyó a disimular las delimitaciones coloniales internas bajo un manto de una identidad histórica y cultural inclusiva. La consecuencia fue que las poblaciones indígenas y los descendientes de esclavos africanos quedaran marginados de manera más extrema todavía que bajo el régimen colonial, invisibilizándose sus formas de pensamiento y de conocimiento (ver Costa, 2013).

El objetivo del proyecto de la decolonialidad es deconstruir los patrones de pensamiento eurocentristas y modernistas que continúan siendo dominantes y revelar y hacer visible los efectos hirientes y destructivos. En base a esta deconstrucción, se pretende idear otro mundo, un mundo diverso que brinde el mismo reconocimiento a todas las formas de conocimiento y existencia tradicionales y a las interrelaciones entre ellas. Será necesario redefinir conceptos para así contrarrestar la violencia epistémica. Asimismo, la idea es fomentar la interculturalidad en el sentido de

una pluralidad epistémica, lo cual en muchos Estados latinoamericanos incluye el reconocimiento de sistemas indígenas y afroamericanos de conocimiento. A lo que se aspira es que el “saber popular”, hasta ahora menospreciado como irracional y anticuado, sea la base para una nueva forma de crítica social con arraigo local. Es en este sentido que Catherine Walsh (2007; 2010) habla de “interculturalidad crítica”, contrastándola con una “interculturalidad funcional” y señalando que mediante la tolerancia frente a culturas minoritarias esta última no hace más que consolidar todavía más la desigualdad en las constelaciones de poder. El sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2008; 2009) complementa este programa con sus reflexiones sobre una “epistemología del sur”, cuya piedra angular también es una reconstrucción crítica de formas de conocimiento y pensamiento oprimidas que él mismo denomina “ecología de saberes”. Haciendo referencia al sometimiento y la destrucción de estas formas de conocimiento y pensamiento, Santos habla de un “*epistemicidio*”. Para el autor, la lucha por la justicia social global necesariamente implica una lucha por la justicia cognitiva global. En una colección de textos que incluye también a autoras y autores de Asia y África así como de Brasil⁵⁰, Santos no sólo recalca la pluralidad del conocimiento oprimido sino que la amplía a la búsqueda de diferentes epistemologías del Sur y de su múltiple potencial para una “subversión geopolítica” (Santos & Meneses, 2014).

Asimismo, también el filósofo Enrique Dussel contribuye a las ideas sobre la práctica decolonial que se opone a la colonialidad del poder mediante sus reflexiones expresadas ya en los años setenta en su “filosofía de la liberación” (Dussel [1977]1996; 1994; 2007).⁵¹ El centro de su filosofía es el concepto de la transmodernidad que, siempre según Dussel, no implica ni rechazar ni cumplir la modernidad sino trascenderla hacia una socialidad históricamente nueva en la que las personas y las culturas se interrelacionan en respeto mutuo. La construcción de la transmodernidad comienza con la afirmación y la reconstrucción crítica del valor de las culturas y del conocimiento que fueron degradados a “desecho” e invisibilizados por la modernidad. Según Dussel, este proceso es impulsado por la experiencia de la marginación social y de la enajenación. En referencia al filósofo francés Emmanuel Levinas (1968), llama esta experiencia “exterioridad”, entendiéndola en primer lugar como una relación ética (Dussel, [1977]1996: 83):

Es la pulsión alterativa o de justicia metafísica; es el amor al otro como otro, como exterioridad; amor al oprimido, pero no en su situación de oprimido, sino como sujeto de la exterioridad. [...] dolerse con el dolor de dicha escisión es la posición primera del *éthos* liberador. No es la amistad, ni la fraternidad

50 Hasta ahora, los debates sobre la teoría postcolonial se llevaron en castellano y en el inglés, con lo cual Brasil había quedado prácticamente marginado.

51 Dussel concibió esta filosofía apoyándose en la teología de la liberación que en la América Latina de los años 1960 combinó la doctrina social católica con la teoría social marxista y nació como “voz de los pobres” contra los sistemas de poder político represivos (ver Dussel, 1977; 1994).

(de los iguales), sino el amor a los oprimidos en razón de su real dignidad como exterioridad.

Ahora bien, podría pensarse que en el concepto de exterioridad de Dussel se trata de una exterioridad ontológica, de una pureza intacta y no afectada por la modernidad. Sin embargo, no es el caso, pues se trata de la diferencia y del disenso con el discurso hegemónico que predetermina como absolutas las formas de pensamiento y de existencia atribuidas a la modernidad, menoscambiando y desvalorizando, oprimiendo y negando cualquier otra que diverja de ellas. Dussel recalca de manera explícita que no basta con tomar en cuenta la exclusión discursiva, formal sino que hay que considerar también la marginación material (ecológica, económica, cultural), señalando además que la injusticia se vive como dolor, de manera que debe contemplarse siempre también su dimensión corporal. Con su concepto de la transmodernidad, Dussel marca un contrapunto, no tanto frente a las reivindicaciones que buscan la salvación en las culturas precoloniales supuestamente originarias de los pueblos indígenas, sino más frente a las ideologías de modernización y desarrollo eurocentristas a las que se acude para continuar legitimando las desigualdades en las constelaciones de poder postcoloniales.

Si se trata de lograr cambios sostenibles, para Dussel los movimientos sociales que tienen un concepto positivo de poder político, son de especial importancia. Sin embargo, puntualiza que deben estar conscientes del riesgo permanente de caer en un poder fetichizado. El criterio para la legitimidad de instituciones políticas es, siempre según Dussel, su capacidad de responder a las necesidades reales de los movimientos sociales, de los pobres, de los oprimidos y marginados. Cuán difícil es adquirir y mantener esa capacidad se refleja en la crisis y en la pérdida de poder que los Gobiernos de izquierda de varios países latinoamericanos han sufrido en los últimos años. Las causas para esta crisis no radican solamente en el desequilibrio de poder entre el Norte Global y el Sur Global que sigue siendo grande, sino también en la dificultad de los líderes políticos de dejar atrás el legado mental autoritario de las prácticas de dominio coloniales. Esta situación nuevamente demuestra la gran importancia que los aportes latinoamericanos a la teoría postcolonial atribuyen a la “decolonialidad del saber” (Lander, 2000) y a la “desobediencia epistémica” (Mignolo, 2010).

3.4. Conclusiones y perspectivas

Gayatri Spivak (1985; 1988; 2009) pone en tela de juicio que personas y grupos sociales con facilidad de palabra y escritura puedan representar a las clases subalternas y hablar por ellas – un tema que constituye un permanente desafío precisamente para la teoría postcolonial. De hecho, lo es para toda forma de investigación y acción social que pretende hacer justicia a la perspectiva de otras personas y proporcionarles atención y consideración a nivel social y político. La contradicción inherente a esta problemática afecta también a la investigación de la infancia realizada por adultos y

nunca podrá disolverse por completo. Pese a todo ello, la investigación y las teorías con enfoque emancipatorio no solamente son legítimos sino necesarios. En el caso de la teoría postcolonial, el hecho de que (la mayoría de) los autores y las autoras venga de países y regiones que han surgido de colonias, es decir que muchos de ellos mismos estén afectados por las prácticas de poder e injusticias postcoloniales, puede constituir por lo menos un elemento de su legitimidad, especialmente en aquellos autores que a raíz del color de su piel o de su cabello hayan vivido en carne propia discriminaciones racistas y de otra índole. Sin embargo, este elemento es valedero sólo cuando es complementado por una reflexión autocritica permanente sobre las contradicciones y los dilemas vinculados a la producción de conocimiento propia. Algunas de estas contradicciones que mencionaré a continuación, el lector y la lectora las verán reflejadas también en las publicaciones aquí expuestas.

El historiador indio Dipesh Chakrabarty (2000) habla del “dilema postcolonial” que yace en que el pensamiento postcolonial necesariamente tiene que remitirse a categorías como justicia y libertad, conceptos que han nacido con la Ilustración europea pero que *al mismo tiempo* están estrechamente relacionados con la expansión y el dominio colonial europeos.⁵² Es un dilema insolucionable, pero para por lo menos atenuarlo, se ofrece re-contextualizar y re-interpretar los conceptos. De igual manera es importante no “esencializarlos” y resistirse a su pretensión de absolutez, pues esta pretensión es binaria y no sabe distinguir más que entre verdadero y falso o racional e irracional. Las reflexiones de Enrique Dussel (2007) sobre la “transmodernidad” y la necesidad de una práctica de la “interculturalidad” subrayada tanto por él como también por otros autores (p. ej. Walsh, 2007) son ejemplos de cómo se puede manejar el dilema.

Otra contradicción está en el hecho de que las teorías se formulen casi exclusivamente en las lenguas de los ex colonizadores, mientras que las personas en cuyo nombre se habla, muchas veces no dominan esas lenguas o no quieren o no pueden expresarse en ellas. Un dilema difícil de resolver, puesto que estas lenguas se han convertido en idiomas universales, y si uno quiere comunicarse a nivel “internacional” son irrenunciables. Pero debe haber conciencia del dilema y hay que por lo menos relativizarlo lo más posible, retomando realmente el conocimiento y las formas de pensamiento relacionados con las lenguas locales. Para ello, será necesario reflexionar sobre los problemas que implica cualquier clase de traducción. De igual manera, debemos hacer lo posible para traducir los pensamientos propios expresados en los idiomas de las ex colonias a las lenguas invisibilizadas y comunicar directamente con las personas que viven principalmente en esas lenguas. Considero que la metodología de la “filosofía de la sabiduría” desarrollada por Henry Odera Oruka (1988; 1990) es un ejemplo bien logrado.

52 Vale decir lo mismo para el recurso a categorías entendidas como universales del Derecho Internacional y, por lo tanto, para el manejo de la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.

También toda pedagogía concebida con una pretensión emancipatoria y que se trata de practicar correspondientemente se enfrenta a un dilema similar. La pedagogía de la liberación o educación popular formulada por Paulo Freire ([1968]2003) y otros intenta solucionar el problema desenterrando y “descifrando” el conocimiento y los saberes menospreciados de los oprimidos. También rompe la relación jerárquica entre educadores y educandos, cambiando los respectivos roles. La “pedagogía de la ternura” desarrollada por Alejandro Cussiánovich (2007) en el contexto de los movimientos de niñas y niños trabajadores expresa ideas similares, al igual que las reflexiones sobre la “descolonización del espacio educativo” de Giangi Schibotto (2015) en las que se refiere de manera explícita a conceptos de Boaventura de Sousa Santos (2009) y Hugo Zemelman (2007; 2009). Entretanto, en las regiones de habla inglesa ya se cuenta con conceptos de acción pedagógicos que se autodescriben explícitamente como postcoloniales en el sentido crítico (Rizvi, 2007; Coloma, 2009; Andreotti, 2011; Bristol, 2012). Habría que analizarlos para determinar si están conscientes del dilema mencionado y cómo lo manejan.

Finalmente, un dilema inmanente de la teoría postcolonial (de responsabilidad propia esta vez) está en que la pretensión de formular alternativas desde la perspectiva de los sujetos coloniales y postcoloniales no toma en cuenta a todos estos sujetos de la misma manera. Al respecto, ya me referí al problema de que muy pocos de los trabajos sobre teoría postcolonial hayan sido escritos por mujeres o de que sus aportes no obtengan la misma atención en el acápite sobre África. Y vale decir lo mismo para América Latina y otras regiones del mundo. Un hecho no menos grave es que niños, niñas e infancias constituyen un espacio en blanco casi total en la teoría postcolonial. Con excepción de una referencia muy de paso de Gayatri Spivak (1999: 415) a niños trabajadores y de la notable reflexión de Bill Ashcroft (2001) sobre el “sujeto colonial como niño”, en la literatura sobre la teoría postcolonial los niños en tanto posibles actores son prácticamente inexistentes. A la inversa, en muy pocos investigadores de la infancia encontramos referencias a la teoría postcolonial: las hay, por ejemplo, en Gaile Cannella y Radhiku Viruru (2004), que deconstruyen la infancia como proyecto de colonización, o en Giangi Schibotto (2015), que ofrece luces sobre las infancias latinoamericanas desde la perspectiva del pensamiento postcolonial crítico.⁵³ En los capítulos que siguen, basándome (también) en estos trabajos intentaré aplicar de manera emancipatoria las tendencias del pensamiento postcolonial y decolonial al estudio de niñas y niños, con el fin, entre otros, de analizar cómo localizar y estudiar la vida de los niños y las construcciones de infancia en contextos postcoloniales.

⁵³ La revista *NATs – Revista Internacional de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores*, publicada en Perú, ha dedicado dos números enteros a este tema (Colonialidad en los saberes y prácticas desde y con los NATs, 2015; Las niñas, niños y adolescentes trabajadores ante el cinismo del modelo civilizatorio dominante, 2017).

Sección II

Derechos, voces y movimientos desde las infancias postcoloniales

4. Dilemas postcoloniales de los derechos de la infancia
5. Los niños y su elocuente silencio. Sobre la búsqueda de las voces de los niños en la investigación y las políticas de la infancia
6. Más allá del paternalismo: Alegato por la depaternalización de la protección y participación infantiles
7. Movimientos infantiles como ciudadanía desde abajo

Capítulo 4

Dilemas postcoloniales de los derechos de la infancia

El hecho de que no hay ninguna garantía de universalidad de los derechos humanos, sino sólo un proceso de su universalización, tiene [...] consecuencias de cómo cualquier concepción de los derechos humanos debe entenderse por sí misma y conducirse a sí misma: Debe someterse a una autocrítica permanente. (Christoph Menke & Arnd Pollmann, *Philosophie der Menschenrechte [Filosofía de los Derechos Humanos]*, 2007, p. 85)

Los blancos se consideran blancos y sin raza, al igual que los hombres (y a menudo las mujeres) consideran que el género es un asunto para las mujeres. La afirmación de la impropiedad es hecha por y en nombre de aquellos con poder. En la medida en que la Convención [sobre los Derechos del Niño] se ocupa de los niños como personas no especificadas y sin personalidad, tiende de hecho a ocuparse de los niños blancos, varones y relativamente privilegiados (Frances Olsen 'Children's Rights: Some Feminist Approaches to the United Nations Convention on the Rights of the Child', 1995, p. 195)

Quienes que hoy tratan con los niños y la(s) infancia(s) en el mundo y quieren ser claros acerca de sus derechos universales, deben tomar a la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de referencia. Esta convención, adaptada en 1989 por unanimidad por la Asamblea General de las Naciones Unidas y ratificada por casi todos los Estados (excepto los EE.UU.), es la culminación de un proceso que se remonta a la postulación de los derechos humanos en la Ilustración europea. También ha influido fuertemente en los debates sobre lo que corresponde a las necesidades de los niños en todo el mundo. En estos debates la CDN de ninguna manera es acogida por unanimidad. Además de aquellos que ponen en duda los derechos de los niños generalmente porque los niños no son vistos como personas capaces de pensamiento racional, hay entre los defensores de los derechos de los niños al menos dos posiciones contrarias. Mientras unos consideran la CDN como un "hito" (UNICEF) en el camino hacia una mejor infancia y sólo lamentan su falta de aplicación, otros ven en ella un proyecto eurocentrífugo imperial, con lo que se imponen nociones occidentales de la infancia al "resto del mundo", sin tener en cuenta la diversidad cultural.

Aquí quiero hacer el intento de ir más allá de estas posiciones controvertidas y llegar a una evaluación más diferenciada. La construcción de la infancia transportada con la CDN es, sin duda, de origen occidental y puede contribuir a despreciar y malinterpretar aquellas infancias, que no cumplen con esta construcción. Pero también es de reconocer que la CDN ha sensibilizado las necesidades e intereses

de los niños y niñas que han recibido hasta ahora poca atención y consideración. Probablemente, las atrocidades y crímenes cometidos contra los niños por siglos, no se habrían evitado simplemente por la presencia de un tratado internacional, pero con la CDN surgió un instrumento legal que facilita acusar y combatirlos de manera más efectiva. En último término por los niños mismos, que ahora pueden contar con derechos propios garantizados internacionalmente.

En los últimos años, han surgido enfoques de investigación que pueden ser útiles para una apreciación diferenciada de los derechos de los niños, incluso en contextos postcoloniales. Estos enfoques llevan denominaciones tales como "derechos de los niños desde abajo" ("children's rights from below": Liebel et al., 2012a), "derechos vivos" ("living rights": Hanson & Nieuwenhuys, 2013) o "estudios críticos de los derechos del niño" ("critical children's rights studies": Vandenhole et al., 2015). Tienen en común que consideran los derechos de los niños no sólo como una construcción legal que habla por sí misma y sólo necesita ser implementado todavía, sino como históricamente desarrollado resultado específico de luchas sociales, que hay que comprender como procesos y manejar y evolucionar de manera contextualizada. "Los derechos del niño incluyen no sólo las reglas, sino que también se refieren a estructuras, relaciones y procesos" (Reynaert et al. 2015: 5; ver también Cordero Arce, 2015; 2019). Estos nuevos enfoques no cabe ninguna duda de que en la CDN hay que considerar la actual principal base jurídica para todos los niños del mundo. Pero también señalan que estos derechos de los niños pueden adquirir cierta relevancia e importancia, al igual que una importancia diferente dependiendo de la situación y que siempre hay que reflexionarlos críticamente desde su pretensión de universalidad e idoneidad.

Con el fin de evitar el dilema de una comprensión eurocéntrica y uso correspondiente de los derechos del niño, Roy Huijsmans (2016) en una reseña de dos estudios sobre la importancia y el uso de los derechos del niño en la India (Balogapalan, 2014) y Egipto (Morrison, 2015), ha propuesto a "de-centrar" la idea de los derechos de los niños. Esta propuesta no rechaza los derechos de los niños debido a su pre-historia europea, sino acaba en reconceptualizarlos desde la perspectiva de los niños en las regiones del mundo postcoloniales. Es similar a propuestas anteriores, en relación con los derechos humanos, de "usarlos desde abajo" (Spivak, 2008) o historizarlos a través de una "provincialización de Europa" (Chakrabarty, 2000) y localizarlos de nuevo en contextos no-europeos.⁵⁴ En este capítulo voy a discutir algunas cuestiones que surgen en este contexto.

⁵⁴ Esto también significa ganar una mirada de que los orígenes europeos de los derechos humanos y de los niños eran influidos por pensamientos de otras regiones del mundo y épocas históricas anteriores (ver Frankopan, 2016). La declaración del fundador del imperio persa Ciro II. en Babilonia en el año 539 a.C. es reconocida expresamente por las Naciones Unidas como la primera carta de los derechos humanos. Hay que añadir que incluso en Europa había tradiciones de los derechos de los niños que han permanecido hasta ahora en gran parte oculta detrás de sus ahora dominantes comprensiones y usos eurocéntricos (ver Gaitán & Liebel, 2011: 15-28).

Al comprender los derechos del niño como derechos humanos, voy a abordar y evaluar en primer lugar la cuestión de cómo entender la pretensión universalista de los derechos humanos. Después voy a discutir esta cuestión con miras a los derechos del niño y enfocar su relevancia para los niños del Sur Global con referencia a casos específicos.

4.1. Ambivalencias de los derechos humanos

Los derechos humanos no están exentos de ambivalencias. Estas dependen, por un lado, de su origen europeo y liberal, en lo que predomina una imagen del hombre, que hace hincapié en la responsabilidad propia individual. En segundo lugar, se remontan al hecho de que fácilmente son objeto de instrumentalizaciones por ciertos grupos privilegiados de poder en su favor. Por tanto, hay que referir su pretensión universal al contexto de los intereses específicos en el que se ponen en juego y se aplican.

En este contexto, Immanuel Wallerstein (2006) distingue con vistas a los derechos humanos un “universalismo europeo” y un “universalismo universal”. Él trata de demostrar “que el universalismo de los poderosos siempre ha sido un universalismo dividido y distorsionado” (op. cit.: XIV). Lo denomina como universalismo europeo, “ya que se lo propagaba por los líderes e intelectuales paneuropeos que buscaban para perseguir los intereses de las clases dominantes del sistema mundial” (*ibid.*). La batalla entre los universalismos europeo y universal, Wallerstein considera como “la lucha ideológica central del mundo contemporáneo” (*ibid.*). Él describe el universalismo europeo como “doctrina moral ambigua” (op. cit.: 28), ya que justificara “igualmente la defensa de los derechos humanos de los inocentes como la explotación por los fuertes” (*ibid.*). Atacaría a los crímenes de algunos, y pasaría por encima de los crímenes de otros. Wallerstein no niega que hay y que deben existir valores universales y globales, pero en su opinión ganarían sólo de importancia para todos, si no pueden ser monopolizados por los más fuertes. Esto requiere “una estructura mundial mucho más equitativa que cualquiera que hemos establecido hasta hoy” (*ibid.*).⁵⁵

Incluso Edward Said ([1978]2013) advierte en su obra magna *Orientalismo* de presuntos universalismos que no sólo ocultaban las estructuras de poder y sus

55 El sinólogo francés François Jullien (2017) propone poner lo *universal* contra el *universalismo* que impone su hegemonía a los demás y cree que puede reclamar la universalidad. Lo universal por lo que luchar es un universal rebelde que nunca es completo; o diga un universal negativo que contrarresta la comodidad de cualquier posición arrestada. No es totalizante (saturado), por el contrario: restablece la totalidad que alguna vez se logró al referirse a la falta. Jullien lo sitúa en el “intermedio” y en el “diálogo” de las culturas, que a su vez cambian constantemente y, por lo tanto, no pueden reclamar una “identidad cultural” fija, sino que están abiertas y desafiadadas a pensar sobre sus propias suposiciones y transformaciones. Lo “universal” que presenta siempre permanece abierto a lo “común” con otras culturas. Si el término “inter-cultural” tiene sentido, según él, solo puede consistir en hacer realidad este intermedio, este diálogo como una nueva dimensión del mundo y de la cultura.

desigualdades, sino que promovían y preservaban también las polarizaciones existentes inmorales. Él ve en ellos “doctrinas sobre la superioridad europea” (op. cit.: 26) que están incrustadas en una “formidable estructura de la dominación cultural” (op. cit.: 50). Ciertamente no es ninguna coincidencia que la crítica del discurso de los derechos humanos, que está dominado por los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales de los países del Norte, está articulado por los representantes de la teoría postcolonial. Anotan que los derechos humanos siempre de nuevo son medidos con doble estándar y que el Norte Global se estiliza a sí mismo como guardián de los derechos humanos, mientras que se supone que el Sur Global está atrasado al respecto.

Así el jurista Makau Mutua (2016), de origen keniano, critica el discurso sobre los derechos humanos de que sólo ve las deficiencias en el Sur Global. Esto por si mismo resultaría de las deficiencias de un orden internacional que se caracteriza por múltiples asimetrías y trae un sesgo cultural al establecimiento de normas en favor del Norte. En un trabajo anterior había criticado Mutua (2002) que el movimiento de derechos humanos se fija en demostrar que el Sur Global es una barbaridad y no lleva a efecto estructuras del Estado funcionales. En consecuencia, los “salvadores” de las naciones civilizadas se ven situados al lado de las “víctimas” en contra de los “salvajes” (op. cit.: 10):

El movimiento de derechos humanos está marcado por una metáfora condenatoria. La gran narrativa de los derechos humanos contiene un subtexto que representa un concurso de época que enfrenta salvajes, por un lado, contra víctimas y salvadores, por el otro.

En la política de derechos humanos, criticado por Mutua como victimizadora, está el poder de actuar sobre todo en los gobiernos de los países del Norte y las organizaciones no gubernamentales internacionales que residen también al Norte. Su gesto hacia el Sur Global demostraría una continuidad con los antiguos administradores coloniales y misioneros. En la opinión de Mutua, los derechos humanos son frecuentemente instrumentalizados para hacer cumplir las ideologías gubernamentales y comerciales radicadas en el liberalismo, por ejemplo, por medio de tratados de libre comercio (ver Mutua, 2009). Como alternativa, Mutua exige construir el proceso de establecimiento de normas a escala mundial de manera incluyente y participativa, y aboga por un concepto “pluricultural” de los derechos humanos, que reconozca y retome las tradiciones de los derechos humanos de las culturas no occidentales (Mutua, 2002: 71-73). Esto también incluye una comprensión de los derechos humanos que no los ve como una licencia para dominar y explotar la naturaleza extrahumana y en contraste con la dignidad y los derechos de los seres no humanos (Carpizo, 2011; Campaña, 2013).

Las consideraciones de Mutua giran en torno a los conceptos de Estado y el individuo. Él duda de que la nación-estado moderna podría ser la instancia

imparcial (o incluso comprometida) que vigila el cumplimiento de los derechos humanos. Al menos en África era un constructo colonial impuesto a los pueblos que no es apto como instancia para asegurar la dignidad humana. En vez de eso habría que revivir o crear nuevas instancias, que están más cerca de los habitantes y comprometidas con ellos y que podrían representarlos realmente. En cuanto al individuo, critica la idea de que las personas fueran “unidades atómicas” que existen por sí mismas. En cambio, recomienda rememorar las concepciones de la existencia humana extendidas en África, que comprenden los seres humanos como personas que dependen uno del otro y son comprometidos el uno al otro (Mutua, 2002: 64).⁵⁶ Esto también requiere, una vez más, asegurarse de la “dialéctica de los derechos y las obligaciones” (op. cit.: 82).

Aquí podemos hacer referencia a los esfuerzos de América Latina de hoy (por ejemplo, en Bolivia, Brasil, Guatemala y México) para revivir una “justicia comunitaria”, que se conecta a las nociones de equidad y justicia de los pueblos originarios. Según ellos, aquellos que violan los derechos no son individuos auto-existentes, sino responsables hacia las comunidades a las que pertenecen. La jurisprudencia no apunta principalmente a castigarlos, sino para regenerar su sentido de responsabilidad y reparar el daño causado por ellos. Esta justicia comunitaria debe a veces defenderse en contra del reproche de las organizaciones internacionales de derechos humanos, que volverían a las formas arcaicas, precivilizatorias de una justicia en la que se castigan físicamente bajo el lema „ojos por ojos, dientes por dientes” o incluso practican una forma de linchamiento. Lo contrario es el caso. No se fija al delito en sí, sino trata de comprender los motivos de los autores del mismo, reconstruir los telones de fondo y re establecer un estado en el que las personas puedan vivir juntas en paz y en el respeto mutuo (ver Rocha, 2017; Romak de González & Vital Borges, 2006; Sierra, 2005).

Innegablemente, los derechos humanos en su forma dominante hoy se remontan a la Ilustración europea desde el siglo XVII. Encontraron su expresión legal más amplia en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948 y en los siguientes dos Pactos Internacionales sobre los Derechos Civiles y Políticos (1966) y los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Es el postulado básico de la DUDH y de los Pactos de que todos los seres humanos están equipados con derechos iguales. Estos son de validez universal, inalienable e indivisible. „La idea de los derechos humanos universales indiscutiblemente son matizados por los filósofos europeos de la Ilustración, por lo que la acusación de eurocentrismo es tan

⁵⁶ En este contexto, Mutua se refiere de ejemplo al jurista nigeriano B. Obinna Okere y al filósofo religioso keniano John S. Mbiti. “La concepción africana del hombre no es la de un individuo aislado y abstracto, sino un miembro integral de un grupo animado por un espíritu de solidaridad” (Okere, 1984: 148). John Mbiti por su parte, sostiene que en África los derechos individuales, las necesidades, las preocupaciones y obligaciones se tejen en una trenza, que repudia el individualismo galopante: “Yo soy porque nosotros somos, y puesto que somos, por lo tanto soy” (Mbiti, 1970: 141).

importante y correcta como simultáneamente banal” (Castro Varela, 2011: 46). Un problema no surge por la idea y su origen europeo, sino por la afirmación de que la historia de los derechos humanos representa un progreso lineal e ininterrumpido de la Ilustración y es un adelanto únicamente de Europa, lo que los pueblos no europeos sólo tuvieran que recuperar, es decir, el reclamo de una misión.

Sin embargo, la DUDH no es el resultado de un progreso ininterrumpido, pero la respuesta a una barabarie que ocurrió dentro de Europa con el fascismo y fuera de Europa con el colonialismo, que a su vez tenía sus orígenes en la Ilustración misma (ver Horkheimer & Adorno, [1944]1994). Tampoco es libre de ambigüedad, ya que se había decidido por una minoría de los Estados nacionales y en un momento en el que la mayor parte del mundo todavía estaba en la dependencia colonial. La pretensión de universalidad inicialmente no incluyó a las colonias cuyo deseo de relacionar la idea de los derechos humanos a ellas mismas, fue atacado con la fuerza bruta de las potencias europeas (primero claramente visible en la campaña de Napoleón I en contra de la revolución de Haití a principios de siglo XIX y más tarde en las guerras coloniales como en Vietnam y Argelia). Hasta la fecha, la afirmación imperial y la correspondiente aplicación instrumental de los derechos humanos en el “mensaje desarrollista” de que las potencias “democráticas” tienen que enseñar los derechos humanos a las naciones “subdesarrolladas”.

Con Gayatri Spivak (2008), considero que no se trata de condenar la idea de los derechos humanos debido a su origen europeo, sino para desarrollar una lectura de los derechos humanos desde la perspectiva del Sur Global, que corresponde a sus propias condiciones. De esta manera, se contradicería el mensaje imperial de que Europa sería el modelo completo que simplemente habría que imitar. Dada la historia bárbara de Europa, que también se reflejó en el colonialismo y en la actualidad tiene sus repercusiones en el orden mundial postcolonial, esta pretensión sería inverosímil. Por lo tanto, hay que retomar y manejar las ideas y escritos de la Ilustración de una forma diferente, lo que podría ser, según Spivak (op. cit.: 181) “usarlos desde abajo”. En referencia al dicho de Horkheimer y Adorno ([1944]1994), que el programa de la Ilustración fuera “el desencantamiento del mundo”, podría decirse que este programa sólo se completa cuando la Ilustración misma se desencantó.

Los derechos humanos no pueden derivarse únicamente de la „naturaleza humana“. Esta idea, que también se remonta a la Ilustración europea ya fue criticada de insuficiente por Hannah Arendt ([1951]2004) al referirse a “la anomia de los derechos humanos”. Era su argumento de que los derechos humanos podrían ser disfrutado en última instancia sólo por tales seres humanos que son reconocidos como integrantes de una comunidad política – lo que, como es sabido, no es el caso para los “apátridas” o “desnaturalizados” que están desplazados y erran en el mundo. El “derecho de tener derechos”, proclamado por Arendt, sólo podría ser cumplido por la fijación política de derechos y el reconocimiento legal de los seres humanos como ciudadanos (del Estado). En consecuencia, se debería concluir a

partir de la idea de los derechos humanos, establecer una “ciudadanía universal” que no está sujeta a la afiliación meramente nacional.

La legitimidad de los derechos humanos y el trato con ellos están estrechamente relacionados con el tema de la justicia global. La universalidad de los derechos humanos sólo puede ser creíble si está acompañada de esfuerzos sobre la justicia global y si ellos tienen resultados prácticos. Hasta la fecha, existe en el mundo una grave desigualdad social entre los países ricos del Norte, en particular, las antiguas potencias coloniales, y las antiguas regiones colonizadas del Sur. Esta desigualdad tiene sus raíces en la distribución desigual del poder económico y se reproduce en las relaciones comerciales desiguales entre los Estados y la influencia de las instituciones financieras internacionales dominadas por el Norte, como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y la Organización Mundial de Comercio (OMC), las que clavan en las antiguas colonias en gran medida a la situación de los proveedores de materias primas. Un aspecto es la “trampa de las deudas” en la que se sujetan los antiguos países colonizados hacia los países del Norte Global y las instituciones financieras internacionales. Desde la perspectiva del Norte Global, sólo a disgusto, se correlacionan estas deudas con la deuda moral y las deudas económicas, que han acumulado las potencias coloniales debido a la explotación de muchos años de sus colonias.

Esta disparidad en la relación entre los Estados y sus poblaciones no puede ser compensada por la ayuda benévolas, que se comprende como ayuda para el desarrollo o la cooperación al desarrollo, y la que, por ejemplo, Henry Odera Oruka ([1979]1997: 48) llama la “caridad internacional” (*international charity*). Lo mismo se aplica a las intervenciones humanitarias que Michael Barnett (2017) llama “paternalismo más allá de las fronteras” (*paternalism beyond borders*) o David Chandler (2017) “nuevo paternalismo internacional” (*new international paternalism*). En cambio, hay que enfatizar la responsabilidad moral de los Estados ricos y sus poblaciones de reconocer el derecho fundamental al propio sustento y una vida de dignidad, y cumplirla por medio de una política que asegure tal vida para todos los seres humanos que viven en el globo. Comprender esta responsabilidad sólo como “lucha contra las causas de la fuga” corresponde a una mira acortada e históricamente dudosa, sobre todo porque se basa en el interés de mantener a la gente de las antiguas colonias lejos del propio territorio y la propia prosperidad y excluirla de todo.

Justicia *global* en el sentido que aquí se utiliza va más allá de la justicia *internacional* en la medida en que traspasa el Estado-nación como horizonte de posibles soluciones. Felix Heidenreich (2011: 207) lo explica de esta manera:

Mientras que la justicia internacional significa una relación intergubernamental, el concepto de justicia global implica una mayor demanda. Se plantea la cuestión de un orden mundial justo, que no está limitado en el tiempo, ni en el espacio, y que considera a todas las personas tanto en el presente como en el futuro.

La cuestión es, cómo tal orden mundial que existe hoy en día –todo lo más en aproximaciones modestas podría ser tal– es objeto de controversia. Heidenreich distingue tres escuelas de pensamiento. En primer lugar, las teorías que se comprenden como cosmopolitas: exigen el establecimiento de un orden mundial que asume el papel tradicional del Estado-nación como garante de los derechos fundamentales y representa el nivel máximo de control. En segundo lugar, las teorías que se aferran a la función del Estado-nación: diseñan el futuro orden mundial como proyecto de cooperación entre los Estados-nación soberanos (de acuerdo con este patrón son construidas las Naciones Unidas). En tercer lugar posiciones de mediación: diseñan modelos de un orden federal en lo que (como en el caso de la Unión Europea) varias instancias en un sistema de niveles múltiples comparten las tareas y donde existe entre los ciudadanos una trenza de compromisos graduados.

Teorías cosmopolitas a las que voy a referirme aquí y que abogan por “pensar la justicia como un valor que debe ser implementado a nivel mundial y no puede ser implementado sólo a nivel del Estado-nación. Estamos obligados tanto uno como otro a la justicia como seres humanos y como ciudadanos del mundo (no sólo como ciudadanos de una comunidad en particular)” (op. cit.: 208). Si se toma en serio la idea de la justicia global en este sentido, tendría que realizarse una redistribución global de los recursos del planeta, y todos los seres humanos habrían de comprometerse de igual manera a un modo de vida concreto y a un consumo mediante el manejo con cuidado de estos recursos, para establecer una garantía también para futuras generaciones. Como no es de esperar que las personas que previamente sacaban provecho del orden mundial desigual, renuncian simplemente de los privilegios anteriores, se tendría que asegurar la redistribución adecuada por una especie de gobierno mundial con amplios poderes. Esto se aplica a la inversa para las personas que han sufrido desde el orden mundial desigual durante siglos y depositan su esperanza de una vida mejor en la prosperidad económica o tratan de escapar de la miseria por la migración. Sólo estarán de acuerdo a un uso cuidadoso de los recursos naturales, si sus necesidades materiales se cumplen en la medida que puedan llevar una vida sin hambre y con dignidad.

La complejidad de los problemas que hay que resolver, pero también de qué manera podrían ser resueltos, se manifiesta en los debates y en las negociaciones dentro de las Naciones Unidas sobre la “Agenda 2030” y los “objetivos de desarrollo sostenible” (Naciones Unidas, 2015). En estos temas de justicia social global están estrechamente relacionados con los temas de justicia ambiental y climática. Como un orden mundial justo que combina ambas dimensiones, debería ser constituido democráticamente y ser responsable ante todos los seres humanos, surge la pregunta de si los intentos que están basados en acuerdos “internacionales” entre los Estados-nación son la forma adecuada. Desde un punto de vista pragmático por el momento no hay otra alternativa, pero en perspectiva, habrá que encontrar soluciones en las que la gente misma se acerque más y cree la presión necesaria en el reconocimiento mutuo. Las categorías básicas de tales acuerdos deberían ser

la dignidad humana y el reconocimiento de las personas como *sujetos sociales* que están conectados a otras personas y se compreten mutuamente.⁵⁷

4.2. Universalidad y relación cultural de los derechos del niño

Al igual que todos los derechos humanos codificados en los tratados de las Naciones Unidas también los derechos del niño codificados en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) reclaman vigencia en todo el mundo. Sin embargo, a menudo son criticados, especialmente en las regiones del Sur del mundo como una expresión de la dominación occidental o incluso arrogancia, que no es compatible con otras tradiciones culturales. Esto plantea la cuestión de si o en qué medida esta crítica es justificada y cómo la universalidad de los derechos del niño puede ir de la mano con la diversidad cultural y tiene en cuenta las desigualdades materiales del orden mundial actual. En particular, hay que abordar la cuestión de qué manera el desarrollo de los derechos de los niños puede promover estilos de vida culturalmente específicos de niños, así como su igualdad de derechos y su reconocimiento como sujetos sociales con propios puntos de vista e intereses.

En la literatura se encuentran diferentes posiciones al respecto. Algunos autores y autoras y, en particular, el Comité de los Derechos del Niño destacan que la CDN estaría abierta para diferentes culturas y señalan que las culturas no son entidades estáticas en sí mismas, sino que son “sistemas de aprendizaje” (p. ej., Alston, 1994; Brems, 2007). En este sentido, se entienden la CDN y el sistema de derechos humanos de la ONU comúnmente como un sistema de aprendizaje que está en proceso de cambio continuo. Sin embargo, se esperan a menudo de las culturas, que se “abren” a la idea de los derechos humanos incluso los de los niños, es decir, acercarse a ella mediante el desarrollo, por así decirlo, ser más favorable a los derechos humanos. Particularmente se expresa esta perspectiva por parte de los representantes de la cooperación al desarrollo al centrarse en la sensibilización y la creación de capacidades en asuntos de los derechos humanos en general y los derechos del niño en particular.

Por el contrario, algunos investigadores de la infancia (p. ej. Boyden, [1990]1997; Burman, 1994) han señalado poco después de la adopción de la CDN, que está convención se orientaría en el concepto de la infancia dominante en el Norte Global.⁵⁸ Este concepto se caracteriza principalmente por la presunción de que

57 En cuanto a la referencia a la dignidad humana, sin embargo, hay que considerar con Frantz Fanon (1961: 4), que no tiene que parar en el “plano de lo universal abstracto”, sino que tiene que tomar en cuenta la situación concreta de las personas y pueblos que luchaban contra la colonización. La advertencia de Fanon se relaciona con el hecho de que las potencias coloniales a través la referencia a la dignidad humana, habían colgado a menudo un manto humanitario para su pretendida misión civilizadora, por ejemplo al reclamar por si mismos la “liberación de la mujer”.

58 Esto fue subrayado en los años siguientes por otros autores y autoras como Pupavac, 1998; 2001; Scheper-Hughes & Sargent, 1998; Ennew, 2002; Cussiánovich, 2010; Holzscheiter, 2010.

la infancia es una “etapa de la vida de la inocencia y vulnerabilidad” (Cregan & Cuthbert, 2014: 32) en la que los niños necesitan principalmente protección y el cuidado por los adultos. El punto de referencia implícita es una sociedad que daña al niño si no se protege de ella. Esto se complementa con la idea de que el niño debe ser abastecido en primer lugar, es decir las relaciones con los adultos o el Estado se presentan no como interdependientes, pero dependientes.

Aunque este concepto, en comparación con la Declaración de los Derechos del Niño de la Sociedad de Naciones en 1924 y la Declaración de los Derechos del Niño de la ONU en 1959, se ha extendido a elementos que identifican a los niños como sujetos de derecho con la capacidad de actuar y participar, en su esencia se mantiene el patrón paternalista. La participación admitida al niño en la CDN se limita a la promesa de que los adultos y las Insti-tuciones cumplan su deber de escuchar a los niños y tomar en cuenta sus opiniones al tomar decisiones (ver Gaitán & Liebel, 2011; Cordero Arce, 2015). En el fondo es la suposición de que el niño primero tiene que adquirir la madurez necesaria. El punto de referencia implícita es la presunción de un adulto completo con una racionalidad superior al niño. De esta manera se confunde un orden de poder paternalista o adultista con características personales.⁵⁹

Aunque otros autores suponen que la CDN y el concepto de derechos humanos están abiertos hacia diferentes culturas, critican la manera de cómo los derechos humanos y con ellos los derechos de los niños son interpretados y sobre todo puestos en práctica. Entre otras cosas, critican el hecho de que el discurso de los derechos humanos y de los niños es utilizado en forma instrumental por ciertos grupos de poder y que estos actúan como “perros guardianes morales” con la presunción de “modernizar” y “civilizar” las culturas y modos de vida supuestamente atrasados (p. ej., Pupavac, 1998; Bentley, 2005; Burr, 2004; 2006; Valentine & Meinert, 2009; Montgomery, 2001; 2017). Se legitimaría “un paternalismo colonial, si ‘expertos de la infancia’ desde el Norte ofrecen su ayuda y sus saberes al ‘Sur infantilizado’” (Cockburn, 2006: 84)

Las objeciones a esta utilización de los derechos humanos y del niño no se orientan necesariamente en consideraciones de tipo relativismo cultural, sino que distinguen expresamente entre “cultura real” y “la cultura, que es presentada por los gobiernos e intelectuales al exterior” (Freeman, 2002: 30; similar Harris-Short, 2003). Sus objeciones están dirigidas sobre todo en contra del hecho de que los derechos humanos y de los niños están impuestos desde arriba por los Estados y las élites de poder, y lo contraponen una “localización” de la comprensión de los derechos y procedimientos “diálogicos” (p. ej. Vandenhole, 2012). De esta manera, se quiere evitar que se devalúe los modos de vida y las culturas como atrasadas,

59 Al interpretar el derecho a ser escuchado como un derecho colectivo de los niños, el Comité de los Derechos del Niño en la Observación General N ° 12 (2009) trata de fortalecer a los niños como grupo social y contrarrestar las relaciones de poder adultista.

sino que se reconozca y promueva su diversidad y sus sentidos. Sin embargo, esto supone que el concepto de la infancia en el que se basa la CDN no sea estilizado como estado más avanzado de la infancia ("Infancia de la modernidad") y elevado como estándar absoluto para las sociedades y las culturas supuestamente atrasadas.

La CDN se basa en una aparentemente simple definición formal del niño nombrando un rango de edad dentro del cual las personas jóvenes valen como niños (hasta la edad de 18 años). Tal determinación puede ser difícil de evitar en un documento legal, pero no corresponde necesariamente con lo que se entiende en una sociedad o cultura específica como "niño" o "infancia". El rango de edad es muy amplio y por lo tanto sólo puede detectar de una manera relativamente abstracta, cuáles son los intereses específicos y la auto-imagen de las personas jóvenes en este rango de edad.⁶⁰ Los intereses subjetivos de una persona de 16 años de edad tienen poco en común con los intereses subjetivos de un infante; un niño que vive en la pobreza absoluta, tiene otras prioridades que un niño que vive en la prosperidad. Del mismo modo, difieren las capacidades de actuar y requieren conceptos y reglamentos específicos para la protección y la participación. Los niños que asumen tempranamente responsabilidades para otros pueden sentirse "infantilizados" de una manera inapropiada por la designación como niño.

Si bien es cierto que en la mayoría de las culturas en el Sur Global se hace una distinción entre niños y adultos, pero esto no se hace generalmente mediante la fijación de edades cronológicas, sino más bien por el reconocimiento de sus habilidades, que se expresan en la transferencia y aceptación de responsabilidades. En tales culturas y sociedades a menudo no se considera importante la fecha de nacimiento y casi nadie sabe o se interesa por la edad "exacta" que alguien tiene. La separación estricta entre ser niño y ser adulto lleva inevitablemente a confusiones, asignaciones "falsas" o discriminaciones. Esto es cierto incluso si no se considera suficientemente la situación particular de los niños y el contexto cultural, como el siguiente ejemplo de América del Sur demuestra.

En las contribuciones a un estudio comparativo entre la CDN y las concepciones de la infancia en las culturas andinas de América del Sur, por ejemplo, se señala diferencias fundamentales. Si bien se hace hincapié en el preámbulo de la CDN de que "el niño por su falta de madurez física y mental, requiere de protección y cuidados especiales", en los modos de vida y las cosmovisiones de los pueblos andinos "el niño no es una persona en evolución", sino los niños son vistos como "personas con atributos y responsabilidades tanto en su familia, su comunidad y la naturaleza" (ABA, 2011, citado en *terre des hommes*, 2014: 11). La palabra quechua *wawa* no es sinónimo con el término *niño*, "porque en las comunidades el cuerpo de un anciano contiene el niño, y el cuerpo del niño igualmente contiene

⁶⁰ Esto ha impulsado recientemente el Comité de los Derechos del Niño para desarrollar una interpretación particular de los derechos del niño de 10 a menor de 18 años (*Observación General N° 20, 2016, sobre la implementación de los derechos del niño en la adolescencia*).

el anciano” (Carillo & Jaulis, 2012, cit. Ibid.). En festividades y rituales la infancia no implica tender una edad específica (op. cit.: 11-12):

El niño y la niña a los 7 años ya ‘saben pasar su vida’, es decir ya saben hacer chacra, ya saben de ganadería y como tal ‘ya saben conversar con las deidades y la naturaleza’. Para que el niño o niña a los 7 años se ‘defienda en la vida’, los padres, el ayllu, la comunidad, tienen una contribución vital, lo educan no solo para que tenga ‘buen corazón para la chacra’, ‘buen corazón para la ganadería’, ‘buen corazón para el tejido’, ‘buen corazón para ser líder o autoridad’ etc., sino también para que ‘mejore el genio’ o carácter de los niños y niñas y así contribuyan a la armonía de los humanos, la naturaleza y deidades andinas.⁶¹

Con estas anotaciones no quiero menospreciar que la CDN por primera vez concede a los niños el estatus legal de sujetos de derecho, sino señalar sus limitaciones y su condicionalidad (contrario a los principios de los derechos humanos). Tampoco quiero negar que en la CDN se encuentran algunas formulaciones, que incluyen una apreciación de otras culturas y las allí practicadas infancias. Así se expresa en el preámbulo que todos los acuerdos internacionales respecto a los niños deben tener “en cuenta la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso del niño”. Sin embargo, la CDN deja poco espacio para imaginar otras infancias y conceptos de derechos del niño que no coinciden con el patrón estructural de la infancia occidental “moderna”.⁶² De hecho se tiene y se practica tales conceptos en algunas culturas incluso pueden ir más allá de las sociedades y culturas acostumbradas por nosotros e incluso pueden ser producidos por los propios niños.

4.3. La evaluación del interés superior en las trampas del universalismo y el relativismo cultural

En cuanto al debate entre universalismo y relativismo cultural, quiero destacar algunos de los problemas que surgen al aplicar el principio del interés superior del niño, que es fundamental para la CDN. Al igual que el derecho internacional de los derechos humanos, el principio del interés superior toma legitimidad de su reivindicación de universalidad, pero debe ser adaptable a las diferentes culturas y

61 También hay que señalar que la presencia de los ancestros arraigada en los Andes, así como otras culturas indígenas de América y África sugiere una relación entre las generaciones diferente a las culturas en las que el mundo de los vivientes se separa estrictamente del “más allá” de los muertos. Esta se expresa de manera clara en una novela del escritor nigeriano Ben Okri (1993), en el que un niño regresa del mundo de los espíritus al mundo de los vivos y observa extrañadamente las actuaciones de los adultos.

62 Para entender estos conceptos está revelando mirar a estudios sobre las infancias y los derechos de los niños que se orientan en la antropología cultural y geografía social (ver André, 2015; Aitken, 2015; Montgomery, 2017).

circunstancias locales. Si bien el principio del interés superior goza de un amplio apoyo y fue incorporado aparentemente sin lugar a dudas en la CDN (Cantwell, 2016: 19), la comprensión de lo que constituye el interés superior de un niño y de los factores más importantes puede variar de una cultura a otra. Por ejemplo, los arreglos de vivir o las prácticas de crianza de los niños que comúnmente se consideran negligentes o inadecuadas desde el punto de vista occidental pueden representar para algunas comunidades arreglos normales e importantes en la vida de la comunidad.

Las investigaciones realizadas en la comunidad aborigen australiana, por ejemplo, han demostrado que las constelaciones y los arreglos de los hogares que no se ajustan a las normas europeas, como los hogares de familias ampliadas, la cohabitación y la confianza y responsabilidad de los niños mayores en el cuidado de sus hermanos menores, a menudo son percibidos negativamente por la comunidad no indígena o por las autoridades estatales. Tales prácticas pueden ser calificadas de “hacinamiento” o “parentalización” sin necesariamente entender si la situación es realmente perjudicial para los niños involucrados (Long & Sephton, 2011: 106). En la comunidad de Nunga en Australia es importante que a los niños se les enseñe la independencia y la responsabilidad por sus hermanos menores, por lo tanto, los padres dan a sus hijos confianza y libertad de una manera que puede ser vista como negligente desde una perspectiva eurocéntrica. Mientras que una niña pequeña, que deambula fuera de la vista de sus padres, puede ser vista como una indicación de una mala crianza por parte de algunos, desde otra perspectiva indica la confianza de los padres en la capacidad de la niña y de sus hermanos para asegurarse de que está a salvo.

Estos ejemplos demuestran la dificultad de determinar el interés superior cuando las ideas sobre lo que es mejor para los niños varían de una cultura a otra, y es probable que los valores de la cultura mayoritaria dominen el discurso y el marco jurídico. Los niños indígenas y los niños que pertenecen a minorías son especialmente vulnerables a que su modo de vida sea interpretado como contrario a su “interés superior” si las ideas eurocéntricas de la infancia se aplican sin reflexión. Esta vulnerabilidad a los efectos del sesgo cultural se agrava si los responsables de la toma de decisiones no son conscientes o no están dispuestos a aplicar la “prueba” del interés superior para garantizar la realización de los derechos del niño. Los responsables de la toma de decisiones que permiten que las ideas subjetivas de lo que es mejor para el niño prevalezcan sobre las consideraciones relativas a los derechos corren un mayor peligro de introducir en la decisión prejuicios culturales e imponer a los niños valores que pueden ser incompatibles con los de su comunidad, especialmente si (como suele ocurrir) el responsable de la toma de decisiones procede de la cultura dominante.

El reconocimiento de que ciertos aspectos de la crianza de los niños pueden variar de un grupo a otro no debe llevar a la aceptación ciega de ninguna práctica

u opinión que se considere “parte de la cultura”. Marie-Benedicte Dembour (2001: 56) advierte sobre los peligros de llevar demasiado lejos el universalismo o el relativismo cultural. Califica el “universalismo como arrogancia y el relativismo como indiferencia”, destacando que, si bien el universalismo puede excluir las experiencias de las minorías, el relativismo llevado demasiado lejos puede ser utilizado para excusar y justificar cualquier acción. Cuando se aplica sin reflexión ni matices, el relativismo cultural puede ser tan perjudicial para los grupos minoritarios como el universalismo eurocéntrico porque trata a las minorías como grupos claramente definidos y homogéneos e ignora la dinámica interna y la diversidad de opiniones dentro de estas comunidades (op. cit.: 155).

El discurso dominante ha sido descrito como la comparación de la cultura con las características biológicas, como algo que un grupo de personas “tiene”, más que como un conjunto diverso y variado de prácticas y creencias, que se desarrollan y utilizan para adaptarse a diferentes circunstancias (Merry, 2001: 42). El peligro de este enfoque es que las culturas minoritarias, en particular, sean tratadas como fijas e inmóviles, que el cambio sea visto como inevitablemente negativo y que se asuma la homogeneidad dentro del grupo. Mientras que se permite el desarrollo de la cultura occidental e incluso se espera que se desarrolle, los activistas y académicos se consumen con la “preservación” de las culturas indígenas y de las minorías, que luego se espera que permanezcan estancadas para ser vistas como preservadas con éxito (Cowen et al., 2001: 19). Esta preocupación por la preservación y la percepción de la autenticidad de las culturas indígenas y minoritarias ignora la realidad del mundo interconectado de hoy y limita las posibilidades de estas comunidades al pintar “culturas tradicionales” como en oposición general a los derechos humanos internacionales, el comercio y las tecnologías de la comunicación consideradas puramente “occidentales”.

Las críticas culturales relativistas al marco internacional de derechos humanos a menudo se centran en los mecanismos de derechos humanos como instrumentos del neocolonialismo (Burke, 2010: 133), citando por ejemplo la apropiación de la retórica de los derechos de la mujer para legitimar las intervenciones militares en los países del Sur del mundo (Mies, 2005: 101). Si bien estas preocupaciones están justificadas, tales críticas tienden a ignorar cómo la idea de los derechos humanos universales también ha sido adoptada y aplicada por las minorías y los pueblos colonizados (Merry, 2001: 34), a menudo en contra de la oposición de las potencias occidentales (Burke, 2010: 114). Ronald Burke señala que los principales partidarios del relativismo cultural en la década de 1950 no eran países de África o Asia, sino potencias imperialistas que utilizaban argumentos relativistas culturales para justificar la negación de los derechos humanos a las personas que vivían en sus colonias. En esa época, “los derechos eran una amenaza anticolonial, no un arma neocolonial” (*ibíd.*) y las potencias coloniales hicieron esfuerzos sustanciales para presentar los derechos humanos como aplicables únicamente a las “sociedades civilizadas” y en contradicción con las culturas tradicionales.

El reconocimiento de que el relativismo cultural tiene sus raíces en la retórica racista de las potencias occidentales no es negar el valor de una perspectiva relativista o la realidad de la instrumentalización de los derechos humanos por parte de las potencias neocoloniales. Sin embargo, las observaciones de Burke resaltan la importancia de tratar el relativismo cultural con cautela, especialmente cuando se utiliza para sugerir que un cierto derecho no es aplicable a un cierto grupo “debido a su cultura”. En cualquier evaluación del interés superior, la afirmación de que un derecho particular es menos importante para un grupo de niños y niñas por su origen “étnico”, o que la importancia de mantener una conexión con la cultura justifica la puesta en peligro de otros derechos, nunca debería ser aceptada sin cuestionamientos.

Ilustrativo de este punto es la investigación con activistas aborígenes en Australia que expresaron un compromiso inflexible con el principio de actuar en el interés superior de los niños, cuestionando las afirmaciones de algunos académicos que han descrito este concepto como eurocentrífico, individualista y en conflicto con las formas de vida de las sociedades colectivistas (Long & Sephton, 2011: 103). Es realmente importante reconocer el pensamiento individual que subyace al concepto del interés superior y a los derechos humanos en general, sin embargo, las declaraciones generales que consideran el interés superior incompatible con las “culturas colectivistas” ignoran la diversidad de opiniones y creencias dentro de las sociedades y comunidades. Además, niegan la agencia de las personas, incluidos los niños, que utilizan y quieren utilizar el concepto del interés superior y el marco de los derechos humanos en armonía con sus prácticas y creencias y las apoyan.

El relativismo cultural aplicado sin cuestionar también puede poner en peligro los derechos de las personas pertenecientes a minorías. En las discusiones sobre prácticas como la mutilación genital femenina (MGF), por ejemplo, un enfoque cultural relativista sin matices corre el riesgo de ignorar el hecho de que la MGF no cuenta con el apoyo unánime de las comunidades que la practican (Cowen et al., 2001: 5). Las afirmaciones sobre la cultura hechas en nombre de todo un grupo minoritario reflejan los intereses y las estructuras de poder dentro de ese grupo que deben ser examinadas y criticadas en la misma medida que las afirmaciones similares en la sociedad en general. Las comunidades indígenas y minoritarias, así como la sociedad en general, están formadas por miembros privilegiados que tienen el poder de representar e incluso definir al grupo, y miembros silenciados o sin poder. También se pasa por alto que están formadas por individuos que tienen sus propias identidades que pueden o no centrarse en su origen étnico u otra condición de minoría. Este proceso de categorización de las personas y de hacer suposiciones sobre sus necesidades y preferencias basadas en la condición de minoría las limita y excluye las posibilidades que podrían haber preferido (Dembour, 2001: 59).

La crítica contra el eurocentrismo vinculada al discurso de los derechos humanos debe equilibrarse abordando también los riesgos de hacer demasiado hincapié en el relativismo cultural. Como sujetos sociales a cuyos puntos de vista se les suele atribuir el menor valor, los niños son particularmente vulnerables cuando

el universalismo o el relativismo cultural se toman de manera dogmática. Esto es especialmente cierto en el caso de los niños indígenas y los niños pertenecientes a grupos minoritarios. Están en peligro, por un lado, de ser sometidos a la imposición de los ideales eurocéntricos de la infancia a través de evaluaciones ostensibles del “interés superior”, o, por otro, de ser borrados como individuos y vistos sólo como miembros de un cierto grupo.

4.4. Estudios de caso sobre dilemas de los derechos del niño

Los derechos del niño no surgen y no existen en un espacio ahistórico y socio-distante. Su pretensión de validez universal, se encuentra con un mundo que se caracteriza por desigualdades de poder y diversidades culturales. Para hacer visibles las contradicciones entre el reclamo universal a un lado y la legitimidad y el efecto posible al otro lado, nos vamos a referir a algunos ejemplos en regiones asiáticas.

En un estudio dedicado a la aplicación de la CDN en Vietnam, Rachel Burr (2006) critica a las organizaciones internacionales y locales de ayuda a los niños actuando en este país que propagan nociones de la infancia, que de ninguna manera corresponden a la realidad de vida de los niños. De esta manera crearían “expectativas poco realistas y no aplicables” (op cit.: 22). Muchos niños necesitaban ayuda, pero esto sólo sería posible si uno “hace el esfuerzo para llegar a conocerlos y entender su cultura” (op. cit.: 23). La autora constata una brecha entre dos mundos: “el mundo en el que los niños luchaban para ganarse la vida, a menudo sin entender que alguien estaba a su lado, y el otro mundo, en el que las agencias pensaban que estaban del lado de los niños, pero tenían una comprensión limitada de los problemas reales de ellos” (op. cit.: 21). La comprensión de los derechos humanos y de los derechos del niño, que existe en el propio país (ver Tai, 1988; 2004-05), no fuera tomada en cuenta ni tomada en serio por las organizaciones de ayuda a los niños. Una de las razones de ello, la autora ve en el hecho de que la “Ley de Protección, Cuidado y Educación del Niño”, adoptada en 1991, fue ignorada internacionalmente (por UNICEF) y por organizaciones de ayuda locales porque no correspondería a sus concepciones de la niñez y los derechos de los niños (Burr, 2006: 19). Se consideraba particularmente desagradable que se esperara de los niños “mostrar amor, respeto y piedad hacia los abuelos y los padres, cortesía hacia los adultos, afecto hacia los niños más pequeños y solidaridad con los amigos” (*ibid.*).⁶³ Al rechazar tales disposiciones, se pasaría por alto que estas no son entendidas como condiciones para conceder los derechos, sino más bien como reivindicaciones y expectativas morales. Por lo tanto, no sería apropiado hablar de deberes impuestos a los niños, sino más bien de la expectativa de una especie de responsabilidad compartida. Como la quintaesencia de su estudio, Rachel Burr, ve

63 En la Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño (1990) y el Código Niña, Niño y Adolescente de Bolivia en 2014 (ver Liebel, 2015c) se encuentran formulaciones similares.

a Vietnam incluso después del fin del poder colonial “invadido de una manera sutil por secuestradores culturales” (op. cit.: 25).

Para discutir otros ejemplos, voy a entrar en más detalles sobre dos estudios de caso en India e Indonesia. Se refieren a los niños que dependen de las calles y otros espacios públicos de las grandes ciudades como lugares de trabajo y de vida. Cuando se les conoce comúnmente como “niños de la calle”, se da la impresión de que son integrantes de un solo grupo, que representan principalmente un problema social. Es fácil perder de vista que “la calle” es utilizada por los niños de formas muy diferentes y tiene diversos significados para ellos. Algunos utilizan el espacio público para trabajar, por ejemplo, y luego regresan a su familia; otros niños dependen de ella porque no tienen hogar o familia, de modo que la calle se convierte en el lugar central de su vida. A su vez, otros niños viven con sus familias prácticamente en el espacio público o cambian su lugar de vida de acuerdo con la necesidad y los intereses propios. El término “niño de la calle” también es problemático porque sugiere asociaciones negativas y puede contribuir a una discriminación adicional de los niños, por lo que los niños casi nunca se llaman a sí mismos o quieren ser llamados “niños de la calle”. Dado que el término se utiliza en los estudios de caso que analizamos aquí, no puedo evitar utilizarlo en la siguiente presentación, pero sus aspectos problemáticos siempre deben ser considerados.

El primer estudio de caso es el de la investigadora social de la India Sarada Balagopalan (2013; 2014). Al referirse a tres proyectos con “niños de la calle” en la metrópolis india Calcuta, la autora muestra, de qué maneras inesperadas y obstinadas los niños entendían y manejaban los derechos asignados a ellos y qué tipo de dilemas pueden resultar en proyectos sociales y educativos cuando se remiten a los derechos de los niños (los ejemplos siguientes sg. Balagopalan, 2013: 138-142).

Ejemplo 1: Una ONG local que trabajaba con niñas y niños de la calle, los había invitado a crear una pequeña obra de teatro para mostrar de manera pública que tienen derechos. El educador explica a un grupo de 20 niños y niñas de la calle lo siguiente: “Se trata de montar una obra que muestre al público que todos los niños tienen derechos, también vosotros. Vosotros tenéis el derecho a la alimentación, a la educación, a tener un mosquitero para dormir.” Shankar, uno de los mayores, al que le gusta actuar dice: *“Entonces, hacemos esta obra para que la gente realmente entienda cómo vivimos y cómo nos las arreglamos en la vida.”* Lite, un niño pequeño que no habla casi nunca, lo interrumpe preguntando: “¿Nos van a dar dinero si les contamos que tenemos derechos?” De inmediato, los demás niños comienzan a intervenir y se arma un debate acalorado sobre cómo habría que hacer. El educador interfiere: “NO, todo lo que queremos es que la gente lo entienda.” Lite, desesperado por asumir uno de los papeles en la obra, tiene una idea: *“Ya sé, tengo el diálogo perfecto para la primera escena. Yo entro y hago como si no fuera uno de vosotros y digo: ‘Por qué creen que el babus (caballero fino) os va a escuchar? Porque luego puede hacer dinero con personas como vosotros.’”*

Ejemplo 2: Varias ONGs han organizado una manifestación de defensa de los Derechos del Niño. Todos los niños que asisten se han arreglado lo más que han podido. Normalmente, caminan sólo con unas sandalias sencillas, pero para esta ocasión, algunos hasta se han conseguido zapatos. Otros llevan camisas más o menos presentables, como nunca se les ha visto antes. Durante la manifestación, que pasa por el centro de negocios de la ciudad y por una urbanización donde viven familias adineradas, los niños llevan pancartas hechas por los educadores, gritando eslóganes creados también por los educadores. Al cabo de 15 minutos nada más, el interés de los niños se desvanece. Los más mayores pasan las pancartas a los más pequeños y reclaman algo para beber. Bajo la mirada irritada de los educadores, algunos comienzan a levantar pedazos de metal de la calle, seguramente pensando que podían usarlos en algo. La manifestación termina en una escuela superior que ninguno de los niños había visto antes ni desde fuera. Se ha armado un escenario desde el cual varios representantes de ONGs empiezan a pronunciar sus discursos contra el trabajo infantil. Los discursos todavía no han terminado cuando algunos niños ya están recogiendo del suelo las botellas de Coca Cola y los vasos desechables vacíos para luego venderlos y con el dinero ganado ir a ver una película por la noche. Algunos niños mayores, se limitan a observar todos estos afanes. Cuando se les pregunta por qué no hacen lo mismo, señalan que no quieren ensuciar su ropa tan bonita, que ésta no es para trabajar.

Ejemplo 3: Como en todos los mercados de los países del Sur, también en Calcuta muchos niños se ocupan de recolectar restos de verduras o frutas. De vez en cuando, se meten en el bolsillo algo de lo que los vendedores exponen en sus puestos. Normalmente, caminan en grupos y reparten el trabajo entre ellos. Algunos van recolectando o robando, los otros se llevan el botín en bolsas pequeñas para luego distribuirlo entre todos o para venderlo en alguna otra esquina del mercado. Una mañana, un grupo de niños se acerca al punto de encuentro de una organización de ayuda, llevando a un niño más pequeño. Indican que le ha pescado uno de los vendedores y que un oficial de policía le ha dado una paliza en el mismo lugar de los hechos. El niño tiene varias heridas que sangran y parece que el oficial realmente le ha dado duro. Una vez curadas más o menos sus heridas, le dicen que el policía ha hecho mal y que hay que denunciarlo. El niño escucha y finalmente exclama: “*No pues, tía, si me hubiera llevado y me hubiera encerrado, habría sido mucho peor. Me habrían dejado ahí adentro no sé cuánto tiempo y me habrían hecho cosas mucho peores. El policía sólo ha hecho su trabajo, y pegándome aquí mismo en el mercado, más bien me ha ayudado. Lo conozco, varias veces he hecho algunos encargos para él. Y cuando buscaba un lugar para dormir, me conseguía una manta para que me cubra por la noche.*”

Es evidente que en los tres casos, los niños no veían mucho sentido a que se les hiciera notar sus derechos. Simplemente, no se imaginaban para qué les iba a servir. Sin embargo, interpretar este hecho solamente como una falta de comprensión de los Derechos de la Niñez, no sería correcto. Pues por un lado, en los ejemplos

que acabamos de ver el problema estaba en la forma en la que se ha intentado transmitir los derechos a los niños y despertar su interés. Por otro, también han influido las constelaciones político-sociales, en las que se encontraban los niños, pues éstas prácticamente no les dejaban opción para entenderse a sí mismos como titulares de sus derechos.

En los ejemplos 1 y 2 (obra de teatro y manifestación) se esperaba que los niños mostraran a las personas que están en una mejor posición social cuáles son sus derechos, haciéndoles entender que su situación de vida es una injusticia y solicitando mayor comprensión. La cuestión es que esta idea iba en contra de toda su experiencia de vida. Pues, “los ricos”, a los que debían dirigirse, generalmente los tratan sin consideración e incluso son considerados por los niños como el motivo de sus problemas. ¿Cómo podrían esperar que precisamente aquellos que siempre los explotan y maltratan hicieran algo *por ellos*? Asimismo, probablemente, los niños se sentían heridos en su orgullo y dignidad por tener que hacer de pedigüeños, apelando al sentimiento de compasión de la gente “rica”. En efecto, no es por nada que la mayoría de los niños odia mendigar. Prefieren robar o realizar cualquier otra actividad para salir de su apuro.

En el caso de la obra de teatro, lo que llama la atención es el hecho de que los niños no rechazaron la idea de tener derechos sino que dieron a la obra una interpretación genuina muy inesperada, retomándola no para pedir comprensión, sino para señalar con el dedo y hacer burla de los responsables de su situación. Vemos que niñas y niños no confiaban en que el derecho hablara o incluso actuara por ellos, sino que querían mostrar que los poderosos abusan del ‘derecho’ para lograr beneficios a costa de ellos. Lo que nosotros identificamos como la vulneración de un derecho, para los niños solo significaba la normalidad del sistema social y judicial vigente.

En lo que respecta al ejemplo 2 (manifestación), resulta evidente que los niños participaron del evento, no por convicción, sino simplemente por no defraudar o decepcionar a sus educadores. El hecho de que se hubieran vestido “de gala” (posiblemente teniendo que robar para ello) demuestra que habían interpretado el papel que les tocaba desempeñar en la manifestación de una manera muy distinta que los organizadores. Mientras que las ONGs pretendían dar autenticidad a su reivindicación de los Derechos de la Niñez mostrando la miseria visible de estos niños harapientos y andrajosos, éstos se empeñaron en vestir lo mejor posible para no causar la impresión de necesitar de la compasión de los demás. Asimismo, en vez de confiar en las llamadas a los empresarios y a las personas adineradas, parece que los niños pensaron que era más efectivo para ellos aprovechar el anonimato que les proporcionaba la manifestación para ganarse los ingresos del día o para su diversión.

En el ejemplo 3, el hecho de que el niño se niegue a denunciar al oficial de policía que lo había maltratado e insistir en sus derechos, demuestra de manera clara que los derechos formulados de forma general pueden adquirir significados muy diferentes dependiendo de la situación y la experiencia concreta. En nuestro

ejemplo, el niño no sólo había tenido ya una experiencia con el policía más compleja de la que podía tener su defensora, sino que también miraba mucho más allá de la paliza que momentos antes había sufrido. Él sabía que en su vida diaria (y nocturna), ineludiblemente tenía que volver a tratar con el agente, de modo que fue lógico que ponderara cuidadosamente las ventajas y desventajas que traería consigo la denuncia. Lejos de asumir una actitud de sumisión, el muchacho demostró un notable instinto para las verdaderas dependencias y jerarquías de poder y supo manejar la situación según su interés.

Algunos defensores de los derechos de la niñez podrían sentirse decepcionados ante las actitudes que mostraron los niños en los tres ejemplos que acabamos de analizar. Sin embargo, ellos mismos recalcan con gran claridad la necesidad de propagar los derechos tomando en cuenta los contextos concretos, así como las experiencias y los puntos de vista de los niños y niñas del lugar. Sarada Balagopalan (a la que debo estos ejemplos muy ilustrativos) subraya de manera explícita que ella no quiere decir que, por su origen occidental liberal, los Derechos del Niño sean inútiles para los niños marginados en la India. Tampoco es su intención defender la impunidad de las violaciones de derechos, resignarse ante las jerarquías de poder y las injusticias existentes o confiar en que los oprimidos siempre encuentran algún truco para sobrevivir. Lo que hace es insistir en que se maneje los Derechos de la Niñez (al igual que los Derechos Humanos en general) de manera contextualizada y tomando en cuenta cada situación particular.

Concretamente, eso significa que no basta con “aplicar” los Derechos de la Niñez sino que es necesario “traducirlos” para hacerles compatibles con las tradiciones, las visiones y las prácticas locales, lo que implica que no se pueden comprender los derechos de la niñez solamente como derechos individuales, sino como un complejo de interrelaciones y obligaciones mutuas, también entre personas de diferentes generaciones. Asimismo, independientemente de las características culturales o regionales, no hay que olvidar que los derechos no se hacen efectivos solo por el hecho de que sean atribuidos “naturalmente” a las personas o que estén estipulados en leyes y disposiciones, sino que, con frecuencia, hay que reclamarlos, pero esto no es posible cuando las diferencias de poder y de estatus son tan grandes como las de los niños que viven marginados, en condiciones de extrema pobreza y situaciones de opresión.

Como los niños en situación de calle en la India de los cuales hablo en este párrafo, existen muchos más niños en el mundo cuyos derechos no son respetados y que, en consecuencia, tienen muy pocos motivos para creer en el “poder del derecho”. Pero muchos de estos niños no se resignan a representar únicamente el papel de víctimas de las circunstancias, sino que tratan de encontrar una solución para sus problemas por sus propios medios. Eso quiero demostrar mediante un estudio de caso realizado en Yokyakarta, una ciudad en la isla Java de Indonesia, donde niños en situación de calle se oponían a una ley del gobierno regional que presuntamente debería servir a su protección (van Daalen, Hanson & Nieuwenhuys,

2016; ver también Beazley, 2000; 2003).

La ley prevista pretendió proteger a los “niños que tienen problemas en la calle”, prohibiéndoles “vagabundear” y mendigar en las calles y lugares públicos. La policía no sólo debía estar facultada para detener estas actividades, sino también para tomar medidas contra las personas que dan dinero u otros bienes a los niños (esto debía ser explícitamente punible).⁶⁴ En contraste con otras provincias de Indonesia, donde los parlamentos locales adoptaron leyes similares sin referencia a la CDN y la Ley Nacional de Protección de la Infancia, el gobierno regional de Yokyakarta invitó a “representantes de la sociedad civil” para opinar sobre su proyecto de ley. Las organizaciones locales de ayuda a la infancia vieron en la ley una legitimación pura de las incursiones de la policía, que había tenido lugar anteriormente, y lo rechazaron por unanimidad. Sorprendentemente, esta vez, los niños directamente afectados también se metieron con voz propia.

Junto con los adultos, para quienes las calles y los lugares públicos son un espacio de trabajo y de vida, cientos de niños que habían pintado sus caras y sus cuerpos, acompañados por música tradicional javanesa, sonaron repetidamente por las calles y ante el parlamento regional y llamaron consignas como el “¡Rechacen, rechacen, rechacen el proyecto!” “¡Luchan, luchan, luchan!” “Quienes rechazan este proyecto deben decirlo en voz alta, ¡RECHAZATE!” “¡Vamos por estas calles, manos de nuestras calles!” “¡El borrador es una mierda!” “Pedazo de regulación de la mierda!” En otros carteles, los niños hicieron saber, cómo entendieron su derecho a vivir en la ciudad: “¡Detengan la violencia contra la gente de la calle!” “¡La calle es nuestra casa!” “¡Vivamos aquí!” “Este es nuestro país; ¡Es nuestro derecho estar aquí!”

Las protestas tuvieron como efecto que el gobierno accediera a negociar la ley propuesta. En la comisión de negociación formada por iniciativa de la ONG internacional *Save the Children*, funcionarios del gobierno y diputados se reunieron con representantes de las organizaciones locales de ayuda infantil y algunos adultos del llamado *Gerakan Kaum Jalanan Merdeka* (Movimiento de Calle Independiente).⁶⁵ Los niños no fueron invitados, pero de todos modos mostraron poco interés en participar en los debates de dos años sobre los detalles de la ley.⁶⁶

64 Existen leyes similares en muchos países del Sur Global. También se asemejan a los intentos realizados en el Norte Global de prohibir el uso de espacios públicos para la gente joven, una práctica que usualmente se describe como “status offenses” (ver CRIN, 2010). Si bien las leyes y decretos sobre este tema fueron legitimados anteriormente por el comportamiento “irregular” de los jóvenes, ahora son ampliamente declarados como medidas para proteger a los menores.

65 Este movimiento había planteado inicialmente las siguientes demandas con la participación de los niños: “(1) Rechazar el borrador [de la ley]. (2) El gobierno debe cumplir con su obligación de asegurar empleos dignos y medios de subsistencia para las comunidades. (3) Detener las razzías contra la comunidad de la calle. (4) Abstenerse de todas las otras formas de violencia en las calles. (5) Revocar las regulaciones que violan los derechos de los pobres urbanos. (6) Revocar reglamentos locales similares en todas las demás provincias de Indonesia. (7) Proporcionar a la comunidad de la calle tarjetas de identidad”.

66 Algunos niños sólo estuvieron presentes en una conversación con dos diputados, pero pronto se

Les parecía más importante que el proyecto de ley se hubiera retirado en absoluto. Durante las negociaciones, sin embargo, llamaron la atención repetidamente sobre sus propias acciones en las que hicieron hincapié en su derecho a trabajar y a vivir en la calle y así apoyar a sus familias. No siempre se articulaban con las palabras, sino demostrativamente utilizaban el espacio de la calle para diversas presentaciones acrobáticas, cantos y otras actuaciones musicales. Esto podría interpretarse como una respuesta creativa a su exclusión real de las negociaciones políticas, pero también podría haber subrayado el hecho de que los niños preferían otras formas de participación política que las practicadas por los adultos.

En la *Ley sobre la protección de los niños que viven en la calle*, que finalmente se acordó en las negociaciones de los adultos y se adoptó en 2011, no se tienen en cuenta las expectativas y exigencias de los niños. En la ley, que se refiere expresamente a la CDN, prevalece un concepto de protección que es fundamentalmente diferente del entendimiento de derechos articulado por los niños durante las protestas. A pesar de que la ley con gran escándalo de todas las organizaciones benéficas infantiles no incluye medidas represivas contra los niños, las calles fueron nuevamente definidas como lugares perecederos para el desarrollo de los niños. Según esta nueva ley, la única manera de proteger a los niños y su derecho a una vida apropiada para los niños es sacar a los "niños de la calle" y mantenerlos alejados. En cambio, es previsto devolverlos a sus familias y, en la medida de lo posible, atenderles en proyectos sociales. Al hacerlo, generalmente se asume que los niños que usan la calle para actividades relacionadas con la vida y/o para su placer no tienen contactos familiares, necesitan ayuda en particular y deben ser "salvados". La ley no explica cómo podría ser posible removerlos de la calle sin el uso de medidas coercitivas, y en última instancia, se deja a la imaginación y el gusto de los tomadores de la ley.

En su análisis del caso, Edward van Daalen, Karl Hanson y Olga Nieuwenhuys (2016) concluyen que los adultos que participaron en las negociaciones, que se entendían como defensores de los derechos de los niños y hablaban en nombre de los "niños de la calle", no eran nada claras sobre la discrepancia entre las percepciones de los niños sobre sus derechos por un lado y su propia interpretación de los derechos del niño por otro lado. Mientras que los adultos sólo estaban preocupados por cómo las actividades llevadas a cabo en la calle y evaluadas como realmente perjudiciales podrían prevenirse, los niños estaban preocupados por cómo ahora pueden ejercerlos en condiciones seguras y dignas. Esto no sólo esconde conceptos diferentes de protección o de lo que es bueno para los niños, sino también la cuestión de si y, en caso afirmativo, cómo las percepciones de los niños sobre sus derechos pueden transformarse en derecho legal-positivo. En opinión de los autores del estudio de caso, debe encontrarse un nuevo marco conceptual que trascienda la práctica hasta ahora dominante de los derechos y la

volvieron, arrancaron las guitarras, fumaron y tiraron chistes.

legislación. Ellos describen este concepto como "*living rights*" o "derechos vivos" (van Daalen, Hanson & Nieuwenhuys, 2016: 818):

Los derechos vivos deben entenderse como, en primer lugar, los derechos de personas o colectivos auténticos que pueden actuar sobre las inevitables contradicciones y tensiones que a menudo contienen. Esto implica, en segundo lugar, que los derechos no pueden ser estáticos y resueltos de una vez por siempre y que lo que antes eran sólo normas o tabú pueden transformarse en derechos legales y viceversa. Por lo tanto, los derechos vivos se reinventan continuamente ante las circunstancias cambiantes. Por último, incluso antes de ser codificados y encontrar su camino en la ley, los derechos de vida ya están ahí, en la vida cotidiana y las luchas de las personas frente a los retos de la vida cotidiana y tratando de aprovechar al máximo su situación. Nuestro punto es que esto también es cierto para los derechos de aquellos, como los niños de la calle, a quienes el Estado e incluso los intrusos (*outsiders*) que dicen hablar en su nombre 'desde abajo', excluyen.

En el caso de los derechos de los niños, el concepto de derechos vivos incluye la necesidad de que los niños participen directa y continuamente en la creación de leyes y la práctica jurídica como sujetos sociales de derechos. Hay que reconocer y hacer cumplir políticamente que las normas y prácticas reivindicadas y creadas por los niños no solo son válidas como leyes formales, codificadas por el Estado, sino que también son reconocidas en la vida social y tienen un impacto real.⁶⁷ Para lograrlo, los autores insisten en que las percepciones y expectativas de los niños son asumidas por personas adultas y "traducidas" de manera solidaria, es decir, públicamente comunicadas y apoyadas. Ellos están conscientes de que este trabajo de traducción se enfrenta a numerosas dificultades e inconsistencias (op. cit.: 821):

El estudio de los derechos de los niños de la calle de Yogyakarta ilustra que la aplicación de los derechos no se limita a la traducción entre los niveles internacional, nacional y local. Las traducciones también se producen entre diferentes organizaciones, entre la oficina y los niveles de campo dentro de las mismas organizaciones, y entre las organizaciones y las personas que pretenden representarlas. Como sugiere nuestro estudio de caso, en muchos de estos 'espacios de transición' (Flax, 1993) se producen traducciones de los derechos de los niños entre un número indeterminado de actores que funcionan en diferentes niveles de gobierno y se adhieren a diferentes visiones del

67 Van Daalen, Hanson y Nieuwenhuys (2016) discuten estas cuestiones en retrospectiva y en el contexto de las teorías sobre el pluralismo jurídico. En éstos, se supone que la ley no sólo consiste en leyes sancionadas por el Estado, sino en diversas fuentes, tales como los derechos habituales, los sistemas legales locales tradicionales, así como las concepciones jurídicas y reivindicaciones de grupos y movimientos sociales. Se supone que la ley puede ser creada y renovada a través de la agencia de actores sociales (ver Kleinhans & Macdonald, 1997; Webber, 2006; Tamanaha, 2011; Inksater, 2010; Ndulo, 2011). En estas teorías legales, sin embargo, apenas se hace referencia a los niños. Sobre la importancia del derecho de las costumbres para la comprensión de los derechos de los niños en África, ver Himonga (2008).

mundo. En cada uno de estos espacios y entre todos estos actores, se producen diferentes formas de traducción. Consideramos que los derechos de vida y las traducciones son primordialmente herramientas conceptuales que pueden ayudar a entender cómo los puntos de vista divergentes sobre los derechos de los niños y los derechos humanos se desarrollan en contextos particulares. Sin embargo, las nociones no explican el resultado de tales traducciones, que es, como hemos destacado en este artículo, una pregunta que pertenece al dominio empírico más que al conceptual.

En contraste con el estudio sobre los “niños de la calle” de Calcuta, que refleja la importancia de los derechos de los niños en el contexto de las estructuras de poder, el estudio sobre los “niños de la calle” en Yogyakarta se basa en un nivel más abstracto y teórico. Se plantea la cuestión de cómo el concepto de derechos vivos puede concretarse hasta el punto de poder ser utilizado también para criticar y superar las estructuras de poder ilícito y las formas instrumentalistas de participación y representación. Con las siguientes conclusiones quiero contribuir a encontrar una respuesta.

4.5. Conclusiones: Las rutas de los dilemas postcoloniales

Me he referido a estudios de casos en este capítulo, porque en última instancia sólo puede determinarse inductivamente a través del análisis de situaciones y casos concretos, cómo se puede socavar el sesgo eurocéntrico y paternalista de los derechos de los niños y los derechos de los niños como “derechos vivos”. En mi opinión, las siguientes conclusiones pueden extraerse de los casos presentados anteriormente:

Antes de apelar a los derechos del niño, surge la pregunta de si en la situación dada pueden ser un instrumento efectivo y viable para asegurar la dignidad de los niños y fortalecer su posición en la sociedad. Cuando consideramos a los niños como actores, es decir, como sujetos actuantes por derecho propio, se debe dar un mínimo de requisitos previos. Esto incluye el hecho de que los niños no sólo confían en sí mismos, sino que también tienen el espacio necesario para poder actuar en absoluto. Esto también incluye que a nivel legal, encuentran personas de contacto que toman en serio el discurso sobre los derechos y que existen estructuras estatales en las que los derechos humanos no son completamente ignorados. Finalmente, esto también incluye que los niños en la sociedad encuentren entre los adultos aliados que están listos para asumir y apoyar sus demandas legales. El origen de estos supuestos, al igual que el surgimiento de los derechos humanos, no debe ser entendido como una especie de hecho naturalista, sino como resultado de luchas sociales, y por lo tanto puede ser inducido y cambiado.

En los estudios de caso, se hace evidente que no basta con que los niños sean informados sobre sus propios derechos. Los niños no tienen ninguna razón plausible para “creer” en estos derechos y apelarles cuando aquellos que tienen más poder

que ellos mismos violan los derechos de los niños o los instrumentalizan de manera autocrática y en su propio favor (para mejorar su imagen). Los niños deben tener la oportunidad de poner en juego sus propias percepciones de derechos y las demandas derivadas de ellos. También es importante comprender los derechos de los niños no sólo como derechos individuales, sino también colectivos, es decir, aceptar y, si es necesario, apoyar a los niños –en cualquiera que sea su forma– a unirse en la base de intereses compartidos y actuar de manera organizada (ver Kimiagar & Hart, 2017). Si los derechos de los niños se entienden sólo como derechos individuales, los niños al menos permanecen “indefensos” cuando la implementación de los derechos también requiere cambios estructurales y pone en tela de juicio las relaciones de poder existentes. En este sentido, Didier Reynaert y Rudi Rose (2017) distinguen una comprensión “minimalista” y “maximalista” de los derechos del niño y demuestran esto al tratar con la desigualdad social y la pobreza infantil. Según el entendimiento minimalista, la desigualdad y la pobreza es el resultado de un uso individual inadecuado de los derechos y se puede remediar a través de la educación a la responsabilidad individual. De acuerdo con el entendimiento maximalista, sin embargo, deben tenerse en cuenta las causas estructurales y debe emprenderse una redistribución de la riqueza social.

Van Daalen, Hanson y Nieuwenhuys (2016) señalan acertadamente en su estudio de caso que los diferentes intereses se cruzan y, a menudo, se contradicen entre sí en el campo de acción de los niños. Por lo tanto, los niños que defienden sus derechos no pueden asumir que los defensores de los derechos de los niños los entienden siempre en su sentido y “se ponen en práctica” en su interés. Este es un problema general de cada tipo de abogacía o ética de abogacía (ver Gaitán & Liebel, 2011: 129-142; Martínez Muñoz & Cabrerizo Sanz, 2015). Para los niños del Sur Global, es particularmente relevante que los derechos de los niños no se interpreten de una manera adultista o paternalista, ni de una manera eurocétrica. Para contrastar esto y dar peso a las propias interpretaciones de los niños, no hay forma de evitar la pregunta de cómo responder a la pretensión universalista de los derechos de los niños.

Frente a su pretensión de universalidad, los derechos del niño deben ser entendidos de manera abierta, dinámica, culturalmente sensible y contextualizada. Esto incluye abordar los derechos codificados en la CDN de manera crítica y reflexiva y reconocer que no son el punto final de un desarrollo, sino que pueden ser cambiados y desarrollados más a fondo. Se debe prestar especial atención a las visiones y demandas de los niños, especialmente si se expresan ellos mismos en forma de derechos y reclamaciones legales (ver ejemplos en Gaitán & Liebel, 2011: 79-92; Liebel & Martínez Muñoz, 2009).

Los “principios rectores” destacados con referencia a ciertos artículos de la CDN por el Comité de los Derechos del Niño me parecen ser puntos de referencia apropiados para una comprensión tan dinámica y sensible a la cultura de los derechos del niño. Estos son los siguientes cuatro complejos legales:

- Garantía contra toda forma de discriminación (art. 2);
- Consideración primordial del interés superior del niño (art. 3);
- Garantía de la supervivencia y el desarrollo del niño en la máxima medida posible (art. 6);
- Garantía de expresar la opinión libremente y tenerla en cuenta en todos los asuntos que afectan al niño (art. 12).

Al igual que con todos los derechos humanos, debe recordarse que estos principios y los conceptos en los que se basan tampoco son inequívocos y pueden interpretarse de diversas maneras. Por ejemplo, surge la pregunta sobre qué se entiende por el mejor desarrollo posible del niño y con qué estándares se debe evaluar. O qué criterios se consideran relevantes para evaluar si se puede o debe hablar de discriminación o no. O cómo definir el interés superior del niño, un término que durante mucho tiempo ha servido como justificación para las prácticas paternalistas hacia los niños, y todavía se usa con frecuencia en la actualidad (ver Cantwell, 2016). Sin embargo, si los principios anteriores se consideran relacionados, al menos tienden a subrayar que cada niño, independientemente de su edad y otras cualidades personales, debe ser reconocido como un sujeto autónomo de derechos y cuya dignidad como ser humano de igual condición moral debe ser garantizada bajo cualquier circunstancia. En mi opinión, esto implica que existe una obligación mundial de establecer las mejores condiciones de vida posibles para los niños y garantizar que ningún niño sea impedido, desfavorecido, discriminado, explotado o lesionado de otro modo contra su dignidad. También significa que en cada decisión que se adopte, el interés superior de los niños debe tenerse en cuenta primordialmente y con respecto a las opiniones de los niños afectados.

Debe establecerse una distinción entre los principios rectores, por un lado, que todos los niños del mundo tienen un derecho legal irrestricto a cumplir y, por otro, las determinaciones ideológicas o culturales específicas que no son plenamente aplicables en todos los contextos culturales y sociales, y, en caso necesario, deben ser problematizados. A esto último, me refiero, por ejemplo, a disposiciones que requieren una edad mínima (cronológica) para determinadas actividades seleccionadas o deseadas por los niños⁶⁸, o que limitan el derecho a la educación a la obligación de asistir a la escuela. También se debe reflejar de manera crítica que ciertos derechos pueden estar en una relación contradictoria entre sí y posiblemente excluirse mutuamente o obstaculizarse unos a otros. Este es, por ejemplo, el caso en que los derechos de protección se interpretan como equivalentes a la incapacitación de los niños y por lo tanto violan su condición de sujetos a los que se debe el derecho a la participación y a la autodeterminación.

⁶⁸ James Schmidt (2010) muestra en un estudio histórico detallado de la evolución de las normas legales para tratar con el trabajo de los niños y adolescentes en los EE.UU., cómo se establecieron una edad

O si los derechos de desarrollo y de provisión se entienden solamente como una obligación de las autoridades estatales, pero no como derechos subjetivos de los niños, que ellos mismos pueden concretar, co-construir y exigir prácticamente (ver Liebel, 2013: 37-52).

En general, los principios rectores que se aplican sin restricción se violan en el mundo de hoy por lo menos de dos maneras:

- El orden mundial postcolonial tiene el efecto de que la inmensa mayoría de los niños, especialmente en el Sur Global, están expuestos a sufrimientos prevenibles, violencia, enfermedades y restricciones que violan su dignidad humana e impiden su mejor desarrollo.
- En todo el mundo existen diversas prácticas ideológicamente o religiosamente justificadas que desprecian los derechos morales y legales de los niños a reconocer su subjetividad, salvaguardar su dignidad humana y participar en las acciones y decisiones que les conciernen.

Esto se explicará por una serie de aspectos de particular importancia que me parecen especialmente importantes: Si la comprensión europea-occidental de la infancia es dominante en el tratamiento de los derechos de los niños, es obvio practicar la protección de los niños de manera paternalista a expensas de su autonomía (relativa) y participación. Sin embargo, una comprensión de la niñez, que es más común en el Sur Global y que enfatiza la responsabilidad compartida del niño, también trae consigo el peligro de ignorar el mismo estatus moral y el derecho de los niños a tomar decisiones independientes sobre sus vidas y participar en decisiones de instituciones sociales y gubernamentales que son importantes para ellos.

La desigualdad material postcolonial, intensificada por la globalización capitalista, aumenta el riesgo de que los niños que viven en la pobreza y las condiciones sociales precarias son perjudicados en su dignidad humana y expuestos a mayores riesgos. Dado que tienen menos opciones para sus propias decisiones, están particularmente expuestos al riesgo de explotación económica, así como a la amenaza para su salud e incluso su vida (también destruyendo los hábitats naturales y el medio ambiente). Asimismo, se les impide ejercer su derecho a una educación que les sea útil y relacionada con sus vidas. Esto también puede ser el resultado de sistemas educativos que desprecien en sus contenidos y en la didáctica la situación específica de la vida y los conocimientos resultantes de la experiencia cotidiana de los niños. El orden mundial postcolonial, por último, está ligado a las

mínima; en este proceso, según Schmidt, la clase media han tomado posesión del discurso de los derechos de los niños y lo aplicaron en contra de los reclamos a la libre determinación y la liberación de los niños y adolescentes trabajadores. Para el debate sobre la definición de edades mínimas ver el documento de trabajo de la Red de los Derechos del Niño Internacional (CRIN, 2015).

formas de desigualdad social, que se basan en la valuación desigual de personas de diferentes orígenes y colores de la piel. Pueden condensarse en prácticas racistas que conducen a formas múltiples (“interseccionales”) de discriminación y discapacitación en conjunción con otros rasgos de personalidad visibles.

Es más difícil tratar con las “prácticas tradicionales” de las que habla la CDN.⁶⁹ Pueden dañar a los niños, por ejemplo, causando dolor y deterioro físico prolongado. Esto se aplica, por ejemplo, a las tradiciones religiosas tradicionales, como la circuncisión del clítoris de las niñas o la amputación del capullo de los varones en los primeros meses de vida o años. Incluso la costumbre de casarse con niñas o niños a una edad temprana desprecia la subjetividad de los niños. Puede poner en peligro su integridad física y psíquica, asociarse a efectos adversos para su salud y limitar sus perspectivas de vida. Pero en vez de condenarlos y prohibirlos como expresión de una “cultura bárbara”, sería un entendimiento culturalmente sensible de los derechos del niño buscar un diálogo respetuoso con las personas y las comunidades que están involucradas y buscar soluciones que proporcionan más ventajas que desventajas y permiten a los niños en última instancia tomar sus propias decisiones sobre sus vidas (ver CRIN, 2018a). Dado que los niños se integran más en sus comunidades socioculturales, las soluciones que interesan a los niños no pueden ser traídas desde el exterior, sino que deben encontrarse dentro de estas comunidades.

También la falta de reconocimiento de la igualdad moral de los sexos (“sexismo”) o de las orientaciones sexuales “desviadas” (“homofobia”) puede conducir a desventajas sociales y discriminación, así como a la falta de reconocimiento de la igualdad moral únicamente debido a la baja edad de los niños (“adultismo”). Sin embargo, estas no son las características especiales de las regiones mundiales “postcoloniales”, sino más bien la expresión de sociedades, que están estructuradas de forma jerárquica y pasan por alto los principios de la igualdad. Sin embargo, también pueden estar estrechamente vinculados a formas de pensamiento y prácticas coloniales o quasi-coloniales en que deprecian y excluyen a esas personas y formas de vida que no corresponden a las ideas e intereses que dominan en el mundo o dentro de sociedades particulares. Incluso pueden ser el resultado de

⁶⁹ El artículo 24.3 CDN afirma: “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas eficaces y apropiadas para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños”. Esta formulación se plantea la cuestión de si las “nuevas” prácticas asociadas con la capitalización de las sociedades y el “progreso técnico” (p. ej. aquellas que se basan en un ideal de belleza propagado por la publicidad comercial y practicado mediante la cirugía plástica) pueden tener efectos adversos. También las ideas y prácticas asociadas con la medicina reproductiva y la tecnología genética que tienen por objeto el “niño perfecto”, pueden tener efectos sumamente negativos para niños (ver el debate sobre la eugenesia liberal como parte de un “supermercado genético”: Robertson, 1996; Habermas, 2002; Rivera López & Luna, 2005; Sandel, 2007; Andorno, 2011; Sorgner, 2015). Ya han tenido el resultado de crear en el hemisferio Sur un sector comercial próspero de reclutar a madres de alquiler (para este y otros ejemplos, ver Cregan & Cuthbert, 2014: 147-164).

la colonización o el proselitismo religioso.⁷⁰ Por lo tanto, cuando se trata de las llamadas prácticas tradicionales, se debe tener cuidado de que simplemente no se condenen con el gesto pedante del supuesto hombre ilustrado. Al igual que los derechos humanos y los derechos del niño en general, estas prácticas también deben ser entendidas en sus respectivos contextos históricos y ser valoradas de manera sensible. Siempre debe tenerse en cuenta que las prácticas tradicionales pueden incluso incorporar conocimientos que han sido marginados por el proceso de colonización y cuyo resurgimiento beneficia a las personas (p. ej., métodos naturales de curación).

El reconocimiento y la interpretación de los principios rectores de los derechos del niño, tal como se exemplifica aquí, no garantizan que se practiquen también en el sentido de los niños afectados por una infracción. Para ello, es indispensable observar los puntos de vista de los niños y comprender los derechos de los niños de tal manera que puedan ser utilizados individual y colectivamente por los propios niños. En este sentido, los derechos de los niños deben entenderse no sólo como derechos individuales, sino también como derechos colectivos. Y hay que tener en cuenta que los mismos derechos sólo tienen una importancia práctica si van acompañados de cambios estructurales en las respectivas sociedades que conducen a una mayor igualdad y justicia social y, en particular, a fortalecer la posición social de los niños. Esto no excluye la representación de los niños por parte de los adultos y las instituciones estatales, pero requiere que cada representación de "otros" también esté asociada con riesgos que sólo pueden ser contrarrestados por una amplia participación y autoorganización de los niños.

70 Por ejemplo, Karl Hanson y Roberta Ruggiero (2013) lo han demostrado en la persecución de los llamados "niños brujos".

Capítulo 5

Los niños y su elocuente silencio. Sobre la búsqueda de las voces de los niños en la investigación y las políticas de la infancia

Se trata de silenciar a los niños, aunque el proverbio dice: ‘La boca de los niños dice la verdad’. Algunos adultos piensan que los niños no tienen nada importante que decir. Los adultos no se dan cuenta de que los niños pueden sentirlo. – Chiara, 10 años (CRIN, 2018b)

Desde la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN), se ha reconocido en general que los niños deben “tener una voz” y que se la debe dar prioridad en las decisiones que les afectan. Pero lo que debe entenderse como esta voz permanece en gran parte en la oscuridad. Debe quedar claro que no se puede “dar” simplemente a los niños, por muy bien intencionada que sea esa intención. ¿Pero dónde encontramos esta voz? ¿Qué quiere expresar y cómo se hace audible? ¿Qué papel juegan los niños? ¿Y qué papel juegan los adultos?

En general, se supone que el aumento de las oportunidades de participación en las instituciones pedagógicas y en la comunidad condujo a que los niños hablaran con mayor frecuencia y a que se fortaleciera su posición social. Sin embargo, algunos estudios señalan que la participación – por ejemplo, a través de los parlamentos infantiles o consejos estudiantiles – suele limitarse a los rituales y en gran medida no tiene consecuencias. Además, casi sólo los niños que ya son relativamente privilegiados en comparación con otros niños están presentes en este tipo de participación. Esto también se refleja en el hecho de que sólo unos pocos niños muestran interés en tales prácticas. Pero, ¿significa eso que los niños permanecen en silencio? ¿Que no tienen nada que decir?

Los hallazgos sobre la baja o insignificante participación de los niños contrastan extrañamente con la agencia de los niños invocada en la investigación de la infancia desde la década de 1990. Mientras tanto, esta investigación también está empezando a darse cuenta de que su comprensión de la *agency* (agencia) ha sido hasta ahora demasiado abstracta y artificial y que tiene poco que ver con lo que los niños hacen realmente, y que ha prestado muy poca atención a lo que se opone a esta acción en la realidad de la vida de muchos niños. A pesar de algunos intentos de llevar a cabo investigaciones “desde la perspectiva de los niños”, existe un creciente escepticismo en cuanto a si la investigación llega realmente a los niños y niñas y afirma sus puntos

de vista y sus voces. Al igual que la clase política establecida, la investigación de la infancia y la política de la infancia también se enfrentan a una crisis de representación de la que todavía no se ha encontrado una salida.

Por lo tanto, me gustaría tratar de encontrar otros enfoques para el supuesto silencio de los niños y buscar maneras de comprender y superar mejor el silencio de ellos. En primer lugar, retomaré algunas reflexiones críticas sobre el silencio y el ocultamiento de los niños formuladas por la *Red de Información sobre los Derechos del Niño* (CRIN) con el título de *Ciudadanos silenciosos* (*Silent Citizens*: CRIN, 2018b). A continuación, formularé algunas reflexiones sobre el tema del silencio, la palabra y la acción, con el fin de presentar varios enfoques teóricos sobre cómo podría abordarse el tema en relación con las diferentes experiencias de la realidad de los niños. Las cuestiones de particular importancia serán la política de la infancia, que ya no considera a los niños como una especie de peticionario molesto, sino que va más allá de la amable promesa de ser escuchado. También plantea la cuestión de cómo sería la vida de un niño si no estuviera basada en la gracia de aquellos que todavía están en posesión exclusiva del poder de disponer de los demás.

5.1. ¿Los niños tienen algo que decir?

En sus reflexiones sobre *Ciudadanos silenciosos*, los autores de CRIN afirman que los niños se enfrentan a una situación paradójica. Viven en un mundo dirigido por adultos con reglas adultas, pero son los niños los que heredarán las consecuencias de las decisiones políticas de los adultos en los años venideros, aunque no tengan voz ni voto en la forma en que se toman estas decisiones.

Según el derecho internacional aplicable sobre los derechos del niño, los niños, como todos los demás, tienen derecho a la libertad de expresión (Art. 13, CDN), es decir, pueden expresar su opinión sobre absolutamente todo. Sin embargo, debido a su corta edad – y a la suposición generalizada de que los niños son menos capaces que los adultos de tomar decisiones o formular opiniones – las posibilidades de que se les tome en serio son escasas. Por esta razón, los niños tienen un derecho adicional a una opinión (también conocido como el derecho a ser escuchados) y que esta opinión sea tomada en cuenta en todos los asuntos o procedimientos que les conciernen, teniendo en cuenta su edad y madurez (Art. 12, CDN). Este derecho tiene por objeto dar a los niños más control y margen de maniobra a medida que se desarrolla su capacidad de tomar sus propias decisiones.

Sin embargo, un punto de controversia con respecto a este derecho es qué decisiones afectan realmente a los niños. Las disputas de custodia o la representación en la corte son algunos ejemplos obvios. Pero, ¿qué ocurre con los asuntos o procedimientos que no se cree que afecten a los niños, pero que sin duda sí lo hacen? He aquí algunos ejemplos. Los programas de educación sexual, por ejemplo, influyen en lo que los niños saben, aprenden y practican sobre la salud

sexual, las relaciones y el consentimiento. La planificación urbana y las políticas de vivienda y transporte influyen en la libertad de movimiento de los niños y en las condiciones de crecimiento. Las políticas económicas y fiscales influyen en las condiciones de vida de las familias y no son las menos responsables de la pobreza infantil. La determinación de la edad mínima para el derecho general al voto afecta si los niños se ven tomados en serio y están interesados en dar forma a su sociedad. Las normas jurídicas sobre las denuncias de abuso sexual influyen en el acceso a la justicia de los niños que son víctimas.

Es obvio que hay muchas más cuestiones que afectan a los niños de lo que se piensa comúnmente, pero rara vez se les pregunta su opinión, al menos no de manera sistemática y ciertamente no sobre cuestiones más generales que nos afectan a todos. ¿No afecta la política medioambiental o climática a los niños que viven y vivirán en este planeta al menos tanto como los adultos, e incluso más que los adultos? ¿Acaso las cuestiones de política sanitaria, como la protección de datos o el consentimiento o el acceso a la información, no afectan a los niños que acceden a los mismos servicios que los adultos? ¿Y qué pasa con la elección de representantes políticos que actúan en interés de sus electores: sólo los ciudadanos adultos deberían estar representados en los parlamentos y gobiernos? No debemos pensar que el hecho de que algo no tenga que ver sólo con los niños, no es importante para ellos. Por el contrario, si nos afecta como seres humanos, nos afecta a todos, incluidos los niños.

Las respuestas a estas importantes preguntas están reservadas para nosotros, los adultos. Y como este es el caso, lógicamente surgen dos preguntas. ¿Cómo configuramos el derecho de los niños y niñas a ser escuchados y a tener voz y voto? ¿Y estamos a la altura de eso? Estos puntos son importantes porque la forma en que damos forma a este derecho influye en la forma en que lo entendemos y percibimos y, en última instancia, determina el reconocimiento –y el respeto– que le damos.

Lo que probablemente dice más aquí es cómo describimos el derecho de los niños a ser escuchados. No hace falta decir que las palabras son importantes. Llamamos a las cosas por su nombre para que sepamos de lo que estamos hablando y para que otros puedan entenderlo. Pero en un mundo en el que los derechos humanos ya han establecido nombres – como el derecho a ser escuchado, la libertad de expresión y asociación, el derecho a la protesta pacífica o incluso la ciudadanía – no está claro por qué los discursos sobre los derechos de la infancia no se describen como tales, sino que llevan una etiqueta diferente, a saber, participación. ¿Qué significa esta palabra tan popular en el ámbito de los derechos del niño? Y, sobre todo, ¿hace justicia a los derechos e intereses de los niños?

Para acercarnos al concepto, empezamos en las Naciones Unidas, donde su órgano supremo para los derechos del niño, el Comité de los Derechos del Niño, reflexionó sobre el derecho de los niños a ser escuchados, en una de sus Observaciones Generales: un análisis fundamental de los derechos específicos de los niños (Observación General N° 12, 2009 – El derecho del niño a ser escuchado).

Este comentario dice muchas cosas sabias, por ejemplo, que no sólo los individuos sino también los grupos u organizaciones de niños tienen derecho a ser escuchados, o que los procedimientos de participación deben basarse en criterios transparentes. Pero los derechos de voto, los derechos políticos o las elecciones no se mencionan una vez, los derechos civiles una vez, la ciudadanía una vez (aunque en relación con la ciudadanía que los niños ejercerán en el futuro como adultos). Por otro lado, no menos de 50 veces se habla de participación. Parece ser una palabra mágica.

Como una sola palabra, la participación no significa mucho más que la acción misma de tomar parte en algo, ya sea un juego, un debate, una votación o la elaboración de una ley. Pero es una palabra que el sector de los derechos humanos ha encargado a la interpretación. El concepto de participación, aunque no es en sí mismo un derecho general consagrado en la CDN, suele referirse a las acciones de los adultos que involucran a los niños y niñas en actividades en las que, teóricamente, los puntos de vista de los niños y niñas desempeñan un papel, y que luego son tenidos en cuenta por los adultos en sus decisiones sobre algo. En alemán, incluso es una práctica común hablar de niños y niñas “involucrados” (*„beteiligt werden“*) como si fueran una especie de masa dispositiva en el juego de la participación. En la práctica, la palabra participación significa más que eso. Promete a los niños el empoderamiento donde no lo hay. Es como una especie de silencio o de palabras que no tienen consecuencias.

Por ejemplo, cuando las ONGs promueven proyectos de derechos del niño que implican la participación de los niños, se oculta el hecho de que fueron los adultos quienes seleccionaron las actividades y luego consultaron a los niños sobre ellas, y no viceversa. Incluso si los niños están involucrados de alguna manera, no los hace socios en las decisiones sobre el contenido, la dirección o cualquier otra cosa. A pesar de muchos intentos honorables de “involucrar” a los niños, la participación de los niños es en su mayoría simbólica, ficticia o decorativa. Los niños no saben, o se quedan en la oscuridad, cómo su presencia añadirá valor a un proyecto en particular, y no tienen ninguna garantía o incluso indicación de lo que saldrá de su “participación”. Tal vez un informe con sus voces... ¿pero qué pasa con él? ¿Qué garantía tienen los niños de que hará algo?

Admitamos que la llamada participación no es de los niños, sino de aquellos que dicen actuar en interés de los niños. El hecho de que los niños puedan participar en las cosas depende de la oportunidad, la invitación o el consentimiento de los adultos. Y si las opiniones de los niños y niñas participantes reciben un “peso apropiado” depende de qué peso les damos los adultos, si es que se les da alguno. La situación lo revela: Tener una opinión y el derecho a tener una opinión o una voz es una cosa, pero tener influencia y ejercerla es otra muy distinta. Como resultado, las opiniones de los niños son tan ligeras como una pluma.

“Así que comencemos”, dicen los autores de CRIN, “a preguntar qué niños necesitan realmente ser empoderados y capaces de representarse a sí mismos en sus propios términos”. Ya no quieren llamar a esto “participación”, porque esto

sólo prolonga el silencio. En cambio, hablan de ciudadanía. Creo que no son tanto las palabras las que importan, sino lo que representan y para lo que son necesarias. Tanto la participación como la ciudadanía pueden adoptar muchas formas. Me parece importante cómo los niños pueden salir de la espiral de silencio en la que se encuentran y qué obstáculos deben superar. Pensemos primero en el silencio.

5.2. Sobre el silencio

Las conexiones entre el habla y el silencio pertenecen a las cuestiones básicas de la existencia humana y de la convivencia humana. La gente siempre se enfrenta a preguntas como: ¿Cómo es posible la comprensión? ¿Cómo podemos familiarizarnos con las acciones de otras personas? ¿Cómo podemos evitar que algunas cosas nos resulten incomprensibles y, por tanto, extrañas? A principios del siglo XX, el sociólogo Georg Simmel ya había señalado en sus estudios sobre las formas de socialización (Simmel, [1908]1992: 426): “Si la socialización (*Vergesellschaftung*) humana está condicionada por la capacidad de hablar, está formada por la capacidad de callar – que, por supuesto, sólo ocurre aquí y allá.” Hace 50 años, el filósofo y científico de la comunicación Paul Watzlawick llamó la atención sobre el hecho de que “no es posible no comunicar” (Watzlawick, 2014) y, por lo tanto, no se puede nunca hacer nada. Los que no hablan, por ejemplo, hacen algo porque guardan silencio. Es cierto que los actos de silencio son difíciles de entender en determinadas circunstancias, y que luego requieren algunas interpretaciones, quizás insatisfactorias. Si le duele mucho, el silencio humano le parece incluso misterioso, quien tiene suerte, disfruta de la comprensión mutua sin palabras.

Por lo tanto, el silencio puede tener significados muy diferentes dependiendo del contexto y es en sí mismo una forma específica de comunicación que puede ser muy reveladora. Esto se demuestra por numerosas expresiones lingüísticas tales como: silencio devoto, expectante, reverente, helado, agarrado, hostil, educado, agobiante, reflexivo, vergonzoso, despectivo o vergonzoso. La palabra silencio también está relacionada con la palabra serenidad. En general, silencio o serenidad significa la ausencia de habla, ya sea que se trate de una renuncia expresa al habla o que se impida a alguien hablar. La palabra serenidad se refiere no sólo a la ausencia de habla, sino también a la ausencia de sonidos o ruidos. Mientras que el silencio es una acción intencional o forzada, la serenidad es un estado. Una persona puede querer ocultar algo (por ejemplo, mantener un secreto) o la información puede mantenerse en secreto (por ejemplo, una enfermedad potencialmente mortal). Sin embargo, la comunicación deliberada también puede ser malinterpretada como silencio si el lenguaje utilizado no es reconocido como tal, por ejemplo en el caso del lenguaje corporal o de signos, pero también la comunicación entre niños y las señales de niños que todavía no pueden “hablar” (en el sentido del español, inglés, etc.). Desde un punto de vista jurídico, el derecho a ser escuchado o la libertad de expresión corresponde al derecho de los acusados a negarse a prestar declaración

o al deber de confidencialidad de determinados grupos profesionales (por ejemplo, médicos, abogados).

Varios significados posibles del silencio se expresan a menudo en forma figurativa en los proverbios. Algunos ejemplos: "El silencio es un arte más grande que hablar", "El que calla no miente", "Un silencio inteligente es mejor que un chisme estúpido", "Hablar es plata, el silencio es oro". Las cualidades asociadas con el silencio suelen ser la sabiduría, el conocimiento, la prosperidad y la profundidad. Pero no sólo. El silencio también puede significar lo negativo y simbolizar la muerte, el engaño y el mal ("El silencio es la manta del tonto", "El silencio estropea mucha amistad", "El silencio también daña demasiado"). El silencio, al igual que hablar, es una acción, de modo que también se puede hablar de actos de silencio, por ejemplo, de secreto, de desprecio, de ignorancia o de luto, además de actos de habla.

También es posible distinguir diferentes *características* del silencio: insonoridad ("taciturno", "quietud" "acallar a alguien"), secreto ("guardar silencio", „callar como una tumba"), desprecio ("silencio hasta la muerte"), insociabilidad ("callarse"), ignorancia ("el resto es silencio"), ataque ("silenciar a alguien"), duelo ("minuto de silencio"), tribunal ("obligación de secreto", "derecho al silencio") o revelación ("romper el silencio"). El silencio deliberado de individuos u organizaciones también puede tener muchos *origenes*. Esto incluye la vergüenza y el miedo a las consecuencias. También el deseo de evitar una mentira o no ofender a la otra persona. Las obligaciones, como una promesa solemne, pueden impedir que alguien hable. Los temas tabúes también lo hacen. Y el silencio puede ser una expresión de impotencia. En situaciones de negociación, el silencio puede ser una táctica para poner nervioso al otro y tentarlo a hacer una declaración que sea beneficiosa para la persona que guarda silencio. Pero el silencio también puede dar a los contenidos sin sentido un peso que de otro modo no tendrían.

El silencio también puede tener un significado religioso o puede estar motivado religiosamente. Así se alimenta tanto de la reverencia por Dios, cuya grandeza e indecible naturaleza puede silenciar modestamente a los creyentes, como de la perspicacia de que el lenguaje puede distraer de lo esencial. Además, toda expresión verbal sirve, entre otras cosas, para que el orador se represente a sí mismo. En este contexto, hablar puede entenderse como parte de la vanidad personal que debe evitarse desde el punto de vista de una persona piadosa. Además de las formas occidentales cristianas de silencio, como las Órdenes de Silencio (por ejemplo, los trapenses) y las promesas de silencio, las religiones asiáticas como el budismo también conocen fases más largas de silencio, por ejemplo, en la meditación, como el camino hacia la salvación y la unión con el Nirvana. Además del silencio sobre Dios, la historia de las ideas incluye también el problema del silencio de Dios, que plantea serias interrogantes ante grandes catástrofes como el Holocausto.

En cuanto a las causas y razones del silencio, también deben tenerse en cuenta las diferencias específicas de cada cultura, así como las diferencias en función de la edad, el sexo o la condición social. En las culturas indígenas, por ejemplo, a menudo

hay un uso reticente del lenguaje, y una gran tolerancia al silencio se combina con una gran disposición a escuchar. Se podría hablar entonces de “silencio elocuente” o “silencio de escucha”. En las culturas occidentales y seculares, por otra parte, se concede mayor importancia a la capacidad de hablar y puede considerarse como una prueba de una fuerte personalidad o de una identidad sólida. Sin embargo, todavía hay una gradación entre hombres y mujeres. Las mujeres tienen a veces menos probabilidades de hablar o de que se les permita hablar en público. Se les toma menos en serio o incluso como una ocasión para discriminarles como “habladurías” o “chismes”. La relación entre adultos y niños tiene una estructura similar. A menudo se considera que los niños que hablan son “descarados” o “indecorosos”, a menos que se espere que respondan a las preguntas de los adultos (por ejemplo, en la escuela). Sobre ellos se acuña el conocido dicho: “Los niños deben ser vistos pero no oídos”.

En detalle, las siguientes razones personales de silencio pueden aplicarse a una persona. Por ejemplo, una persona guarda silencio porque no está informada sobre un tema; no considera urgente hablar de él; considera cuidadosamente lo que quiere decir a continuación; quiere evitar discutir un tema controvertido; está de acuerdo o en desacuerdo con lo que se ha dicho; es indeciso; no está seguro de lo que significa el otro; es tímido; es grosero; quiere castigar a otra persona; está mentalmente perturbado; se le impide hablar; no quiere herir a otra persona; quiere fortalecer su independencia; está enojado; quiere hacer a otros sumisos o quiere difundir rumores en el mundo.

5.3. ¿Pueden los niños hablar como subalternos?

Me interesa especialmente el silencio como posible consecuencia del desprecio, la marginación o la opresión, lo que es de especial interés en el contexto de la postcolonialidad y la colonización de las infancias (ver cap. 2). Supongo que los niños pertenecen a los grupos de población que se encuentran en tales condiciones y situaciones. Para abordar la cuestión del silencio y el habla de los niños, me baso en el concepto de subalternidad elaborado por Gayatri Spivak ([1988]2009), una representante de la teoría postcolonial que proviene de la India.

Como “subalternos”, Spivak entiende a los súbditos oprimidos colonialmente a los que la “violencia epistémica” les roba su lengua. Adopta el término del filósofo y activista político marxista italiano Antonio Gramsci ([1934]1980), quien, al extender el concepto tradicional de clase obrera, describió a todas las personas dominadas por la clase dominante e impidió que hicieran valer políticamente sus intereses colectivos. Por su parte, Spivak se refiere a la clase que está estructural y epistémicamente impedida de representarse a sí misma. Los subalternos no deben entenderse necesariamente como una minoría, sino como un grupo marginado e ignorado por el poder hegemónico. Según Spivak, sus miembros se caracterizan por no tener conciencia de su propia subalternidad y, por lo tanto, no pueden

producir un acto lingüístico político como sujeto colectivo. Como resultado, siguen siendo "inauditos". Esto no sucede porque los subalternos no puedan hablar, sino porque su hablar no puede tener cabida en el discurso hegemónico.

Spivak demuestra su tesis con el ejemplo de la prohibición de quemar a las viudas *Sati*, que fue introducida por el poder colonial británico en un acto de paternalismo colonial "en beneficio de los afectados". La administración colonial podía hablar por estas mujeres y representarlas porque tenía el poder hegemónico de construir una narrativa en la que la mujer india se presentaba como una víctima indefensa de su propia cultura. Para Spivak, "no poder hablar" no significa que el sujeto subalterno no pueda articular sus propias necesidades e intereses, sino que su propio hablar no conduce a un diálogo con la clase hegemónica y nunca es escuchado ni siquiera considerado por ella. Se centran en el dilema ético de estos sujetos, que deben ser representados por los poderosos que los tienen a su disposición, porque de lo contrario no pueden encontrar la salida de su miseria.

Se ha argumentado en contra del argumento de Spivak de que lo subalterno no es una categoría empírica, por lo que no puede utilizarse para hacer afirmaciones empíricamente verificables. Esencialmente presupone ciertos supuestos analíticos sobre esta categoría, por ejemplo, que los subalternos están aislados de cualquier posibilidad de movilidad vertical u horizontal y por lo tanto no pueden "hablar". Si, por otro lado, "hablan", según Spivak, ya no son subalternos. Por lo tanto, la falta de habla no es "un hallazgo empírico, sino un efecto teórico" (Kniffki & Zifonum, 2014: 212). Sin embargo, opino que las consideraciones de Spivak pueden ser utilizadas para el análisis empírico si el concepto de subalternidad se utiliza no sólo como una "figura discursiva" en el sentido del postestructuralismo, sino también como un marco hipotético para la investigación de las subjetividades de los grupos subalternos, como los niños o ciertos grupos de niños. En este caso podría ser que los subalternos puedan hablar y no hablar a una vez, en otras palabras, que hablar en el sentido de Spivak encuentra obstáculos particularmente grandes con los subalternos, pero puede ser muy posible. Entonces sería necesario determinar qué espacios de posibilidad surgen para los subalternos o son (también) creados por ellos mismos para dar peso a su "hablar". De esta manera no dejarían de ser subalternos de un momento a otro, sino que también tendrían la posibilidad de dejar su posición social como subalternos. Estos procesos no deben ser entendidos individualmente o incluso de manera individualista, sino como mediados colectivamente. Se señala que los sujetos subalternos se organizan y aseguran sus intereses comunes (ver Nandy, 2002).

Esto se refiere a la cuestión de si los subalternos pueden representarse a sí mismos. Basándose en su comprensión de la subalternidad, Spivak niega esta posibilidad. Se refiere al estudio histórico de Carlos Marx sobre la guerra civil en Francia a mediados del siglo XIX, donde, con vistas a los campesinos, Marx había negado que pudieran verse a sí mismos como una clase con intereses comunes y ser activos debido a su modo de producción, que los aislaban unos de otros. Según

Marx ([1852]1961: 198), les hizo imposible “hacer valer sus intereses de clase en su propio nombre, ya sea a través de un parlamento o de un convento”. No pueden representarse a sí mismos, deben estar representados. En su interpretación, Spivak simplifica y absuelve la cuestión de la “representación”. Marx se refirió al hecho histórico de que la gran mayoría de los campesinos vieron a su único representante en el autoproclamado emperador Luis Napoleón III y se sometieron a su autoridad. Sin embargo, no afirmó que éste debe ser el caso de todos los grupos de población oprimidos y explotados y en todas las situaciones históricas. Incluso una clase que “se representa a sí misma” necesita ser representada por personas o instancias. La cuestión crucial es si estas personas o entidades pueden expresar realmente los intereses y la voluntad colectiva. El requisito previo para ello es que estas representaciones tengan una estrecha relación con las personas representadas, comparten sus intereses y puedan ser controladas y, en caso necesario, destituidas por ellas. Los subalternos no están entonces, como en el caso del emperador Luis Napoleón, sujetos a un poder separado de ellos, sino que lo tienen en sus manos y conservan la última palabra.

En nuestro caso se plantea la cuestión de si los niños o grupos de niños como subalternos son capaces de crear representaciones equivalentes a la autorrepresentación, y de qué situación histórica y constelación social depende. Antes de discutir esta pregunta usando ejemplos, discutiré cómo las contribuciones recientes a la investigación de la infancia responden a la pregunta de si la investigación puede llevarse a cabo desde la perspectiva de los niños y darles voz, y qué prerrequisitos podría tener que cumplir dicha investigación.

5.4. Hablar y silencio en la investigación de la Infancia

En la investigación en ciencias sociales de la infancia, que ha evolucionado desde los años ochenta, la cuestión del habla y el silencio de los niños ocupan un lugar destacado. La cuestión principal aquí es cómo se puede prestar más atención a la “voz” de los niños, pero también qué puede esconderte detrás del silencio de los niños. Estas cuestiones se consideran importantes porque una de las tareas esenciales de la investigación de la infancia es deconstruir el concepto de infancia dominante en el mundo occidental moderno, que separa a los niños de los adultos y los coloca en el extremo inferior de la jerarquía del poder social. Al hacer visibles la voz y las opiniones de los niños, posiblemente ocultas detrás del silencio, la investigación de la infancia espera fortalecer la condición social de los niños como grupo social y contribuir a su emancipación de los adultos.

Sin embargo, al igual que la agency atribuida a los niños (ver Esser et al., 2016), en los últimos años ha habido un debate crítico en la investigación de la infancia acerca de si el deseo de “dar voz a los niños” a través de la investigación presta suficiente atención a los escollos asociados. Sobre todo, esta crítica se refiere al supuesto de que las voces de los niños y niñas identificadas en la investigación son

"auténticas" y "verdaderas", y que pueden servir sin dificultad como orientación para una política de emancipación infantil. En esta sección retomaré esta crítica y la combinaré con mis propias consideraciones.

Sirkka Komulainen (2007) fue una de las primeras investigadoras de la infancia en hacer preguntas críticas al respecto. Cuestiona el enfoque en la "voz" de los niños, prestando especial atención a la ambigüedad de la comunicación humana y al concepto moderno y liberal del "sujeto hablante". Al igual que Nick Lee (2001), critica – recurriendo a los enfoques postestructuralistas – las tendencias individualizadoras en la investigación de la infancia que atribuyen autonomía, racionalidad e intención al niño que habla y, al mismo tiempo, separan el surgimiento de las voces de los niños de su contexto de interacción (Komulainen, 2007: 25). Refiriéndose a las consideraciones teóricas del lingüista ruso soviético Mikhail Bakhtin (1981), Komulainen considera que la voz es social y co-construida en lugar de individual, fija, lineal o inequívoca (Komulainen 2007: 18 y 23). Desafía a la investigación de la infancia a darse cuenta de que las voces de los niños son constantemente guiadas y moldeadas por varios factores, tales como nuestras propias suposiciones sobre los niños, nuestro uso particular del lenguaje, los marcos institucionales en los que trabajamos, y los entornos ideológicos y discursivos generales que prevalecen en una sociedad particular. Estas preguntas pueden ser particularmente importantes en la investigación con niños que tienen poca o ninguna oportunidad de hablar.

De manera similar, Lisa Mazzei y Alecia Jackson (2009) abordan la asunción moderna de un sujeto coherente, al que llaman metafísico y que supuestamente dice la verdad con una voz auténtica. Esto no se pudo determinar completa e inequívocamente a través de las palabras habladas. Sin embargo, esto no se debe a deficiencias metodológicas (por ejemplo, el lugar donde se realiza una entrevista, ya sea grupal o individual), sino a la suposición errónea de que es posible captar los significados esenciales a través de las palabras de las personas. En lugar de confiar en la supuesta autenticidad, Mazzei y Jackson llaman al espectador a considerar las epistemologías y las relaciones de poder en la generación de datos y así lograr posibilidades más productivas de representación (Mazzei & Jackson, 2009: 3). También debe agregarse que el uso común de citas para enfatizar las voces y perspectivas de los niños y niñas sólo puede servir a su propósito si las voces están completamente localizadas en los campos discursivos de poder dentro de los cuales emergen, una afirmación que ciertamente no sólo se aplica a los niños y niñas. La localización de las voces de los niños en estos campos de poder puede ayudar a evitar una noción excesivamente romántica de las voces de los niños como únicas, de una manera que no exotiza ni ignora las opiniones de los niños (Alldred & Burman, 2005: 181 y 192).

Spyros Spyrou retoma estas consideraciones en un ensayo (Spyrou, 2011) y luego en un libro (Spyrou, 2018). Sostiene que un enfoque crítico y reflexivo para investigar las voces de los niños y niñas debe tener en cuenta los contextos reales

de investigación en los que se generan las voces de los niños y niñas y las relaciones de poder que las conforman. Sin disminuir el valor de la investigación sobre la voz infantil, sólo el reconocimiento y la reflexión de su contexto y sus límites específicos pueden contribuir a nuevas y productivas formas de producción, representación e interpretación de la voz infantil. Spyrou mide los enfoques de investigación que han surgido desde el cambio de milenio, que atribuyen un papel activo a los niños y niñas en todo el proceso de investigación y entienden a los niños y niñas como co-investigadores o incluso como investigadores independientes (p. ej. Alderson, 2001; Chin, 2007; Kellett, 2005, 2010; Liebel, 2007b), pero duda de que “esto pueda conducir a resultados cualitativamente más altos o más auténticos o superar el problema fundamental de la representación y la política que debe resolverse de esta manera” (Spyrou, 2018: 92).

No hay duda de que es necesario, particularmente en los enfoques de investigación participativa, prestar más atención a los contextos y a la condicionalidad de las voces de los niños y niñas registradas. Aunque el objetivo de estos enfoques de investigación es superar los desequilibrios de poder entre los niños y los adultos investigadores, esto no es fácil de lograr. Mary Kellett (2010: 91), protagonista de este enfoque, señala que los niños y niñas no son ajenos a las diferencias de poder que se dan en los diferentes grupos de niños y niñas (por ejemplo, origen social, género, edad, habilidades lingüísticas, rendimiento físico o popularidad) que influyen fuertemente en el encuentro de investigación. Además, los adultos no pueden llegar a ser nunca “nativos” en el mundo de los niños, no sólo por su altura desigual, sino también por el estatus privilegiado que siempre tienen como co-investigadores. Estoy de acuerdo con Spyros Spirou (2011: 156) en que el estatus de adulto afecta todo el proceso de investigación y requiere una autoconfianza reflexiva. No basta con querer encontrarse con los niños “en pie de igualdad”, porque esta afirmación no puede anular la real y continua desigualdad de poder y degenerar fácilmente en un eufemismo.

Tanto en las voces como en el silencio de los niños, las estructuras sociales y las relaciones de poder de una sociedad se reproducen hasta cierto punto, no sólo entre niños y adultos o en las relaciones generacionales, sino también en el lugar social de los diferentes grupos de niños. Por ejemplo, Michael Wyness (2015: 54) señala que la voz de los niños está vinculada a su afiliación de clase. En las formas más convencionales de participación, como los parlamentos infantiles o los consejos de estudiantes, los niños y niñas que dependen especialmente de la representación de su voz (por ejemplo, porque tienen más dificultades en la escuela o porque amenazan con fracasar) son a menudo excluidos o marginados. Lo mismo podría decirse de los niños que viven en la pobreza. A menudo se verían marginados por niños de clase media que son más capaces de articularse de acuerdo con las reglas del discurso actual. Hanne Warming (2011: 48) también señala que “las voces y opiniones de algunos niños son escuchadas y reconocidas, mientras que otras ni siquiera son percibidas”. Por ejemplo, a menudo se sigue atribuyendo a

los varones la capacidad de expresarse mejor en público que a las niñas, y sus opiniones reciben más atención y reconocimiento que las de las niñas. Aún más drásticas son las diferencias entre niños autóctonos e inmigrantes.

Rara vez en la investigación sobre la infancia se reflejan las barreras que se interponen en la comprensión de las voces de los niños y niñas del Sur Global. Aunque la comprensión burguesa occidental de la infancia ya no se utilice sistemáticamente como punto de referencia para la infancia en tales contextos, las formas de pensamiento eurocéntricas y las formas de “violencia epistémica” (Spivak) influenciadas por ellas no han desaparecido de las investigaciones sobre la infancia o rara vez se cuestionan autocriticamente (Liebel, 2016b). Pueden observarse, entre otras cosas, en el hecho de que se presta poca atención a las formas de acción y articulación de los niños del Sur Global que no son verbalizadas individualmente como “voz infantiles”, o que son clasificadas prematuramente como no específicas de los niños o controladas externamente y, por lo tanto, invisibilizadas. Esto hace que estos niños parezcan sobre todo necesitados de ayuda y, en el mejor de los casos, una “agencia gruesa” (Klocker, 2007) está atestiguada a ellos. Si incluso se llega a la conclusión de que es necesario *dar una voz* a estos niños y niñas o de que se les debe dar más independencia y participación desde el exterior, las pautas de las relaciones coloniales se reproducen a sí mismas, a menudo de forma involuntaria.

Un problema en la búsqueda de las voces de los niños –similar a las cuestiones de la agencia y la participación– es que se piensa poco en qué medida éstas pueden ser instrumentalizadas en el sentido neoliberal. La ideología neoliberal hace hincapié en la necesidad de la autorresponsabilidad y quiere dar voz a los niños para que se preparen para esta autorresponsabilidad desde una fase temprana. Se ignoran las razones estructurales de la difícil situación de los niños y se crea la impresión de que los niños pueden superar sus problemas, sobre todo a través de una mayor autonomía y de su propia iniciativa. Un ejemplo de ello es el proyecto “The Girl Effect”, iniciado por las fundaciones estadounidenses Nike y NoYo para intensificar la contribución de las niñas al desarrollo económico en el Sur Global (Brent, 2013). Hace hincapié en la responsabilidad personal de las niñas por el éxito y el fracaso y pone los esfuerzos por una “mejor educación” al servicio de estos objetivos. A las niñas del Norte Global se les da la impresión de que ya lo han logrado y se les anima a apoyar a sus “hermanas pobres” del Sur y a darles voz a través de la ayuda humanitaria.⁷¹

Tanto la naturaleza intersubjetiva de la investigación como las características de la voz como medio mediador para acceder a las experiencias y perspectivas de los niños nos desafían a reconocer la contextualidad de las voces de los niños y niñas y a pensar de manera más creativa acerca de cómo tratarlas. Lisa Mazzei, por

71 Sobre el problema de las intervenciones humanitarias para los niños desfavorecidos en el Sur Global, ver también Cheney & Sinervo (2019).

ejemplo, ve un problema en “buscar la voz que pueda explicar, aclarar, confirmar y expresar el significado” (Mazzei, 2009: 46). En cambio, los investigadores deben ir más allá de la “voz” de las voces (es decir, lo que formulan explícitamente quienes participan en la investigación), y se debe preguntar si la “voz” no se produce también cuando una opinión no se expresa con palabras, sino que se señala con signos de incomodidad o desacuerdo (op. cit.: 45). En este contexto, Mazzei habla de la “voz no domesticada”, de la “voz no normativa” o de la “voz en la brecha” que llama la atención precisamente porque es difícil de alcanzar e interpretar (op. cit.: 46, 48 y 53). Por ejemplo, lo que el niño no responde, omite o ignora –el silencio y lo indecible– puede decírnos más sobre su voz y su perspectiva que lo que realmente expresa. Spyrou (2011: 157) nos anima a entender esto no sólo como una dificultad, sino también como una oportunidad para ir más allá de lo verbal y reconocer señales (por ejemplo, ruidos, gestos físicos, silencio demostrativo) en sus posibles significados que no son reconocibles a primera vista. Interpreta el supuesto silencio o la serenidad como un ejemplo de la “voz no domesticada” en el sentido de Mazzei (Spyrou, 2018: 97). En cualquier caso, el silencio no debe confundirse con la falta de voz, sino que puede entenderse como una especie de “datos silenciosos” (Mazzei, 2007: 632). Para la práctica de la investigación, esto también significaría que los investigadores tendrían que reflexionar sobre sus propias categorías semánticas (adultas) para poder entender lo que los niños les están diciendo de cualquier manera.

Otro argumento que merece la pena considerar ofrece Oliver Schnoor para la exploración de este tipo de “voz”. Aboga por una especie de “escucha literal” que no se limite a la práctica de citar voces infantiles verbalizadas. Desde esta perspectiva, las voces de los niños ya están presentes y son audibles a una edad muy temprana y antes de que puedan articular lingüísticamente sus “voces” y sus “puntos de vista”. Schnoor pide una “recultivación de la ,audición’ como una técnica de investigación que sigue más de cerca el lado audible de las prácticas de la infancia” (Schnoor, 2013: 468). Aunque a primera vista esto pueda parecer un potencial limitado para descifrar las opiniones, deseos, necesidades y perspectivas de los niños, un uso abierto y sensible de la voz también podría mejorar las posibilidades de la “voz” (en este sentido literal) para dilucidar la producción sensorial de importancia. Por ejemplo, Schnoor pregunta qué es lo que los gritos, el llanto, la risa o el silencio nos dicen sobre la presencia de los niños en su actividad. Si su significado no es fácil de reconocer, no es necesariamente porque el niño diga poco o nada, sino porque es difícil de descifrar y entender. Rachel Rosen también problematiza el discurso de los “niños gritando” al insistir en que la producción de sonidos encarnada por los niños está llena de significado – no es sólo ruido sin significado, “sino una expresión política importante, incluso en el sentido limitado pero importante de la materia y el impacto en aquellos que producen y sostienen las voces” (Rosen, 2015: 49). Para comprender o descifrar adecuadamente las voces “no normativas”,

hay que abordar su supuesta irrelevancia e inconsistencia, así como lo no verbal, como las acciones y los sonidos. Podían revelar más sobre la voz que las palabras realmente usadas (similar Komulainen, 2007: 24).

Otro problema de la investigación sobre las voces de los niños hasta la fecha es que, debido al especial interés en la capacidad del niño para actuar ("agencia"), los niños que hablan, tienen confianza en su capacidad para hablar, y pueden articularse de una manera más elaborada y familiar para que el adulto haya recibido una consideración especial en la investigación. Los niños muy pequeños que no pueden hablar de esta manera, los niños tímidos o que prefieren no hablar y, en general, los niños que no pueden practicar una forma de comunicación reconocible para el adulto, fueron en realidad excluidos en gran medida. Aunque se intentó repetidamente contrarrestar esto mediante la observación participativa o métodos visuales de giro, como la producción e interpretación de dibujos, fotografías o películas infantiles (Banks, 2001; Thomson, 2008; Hilppö, Lippinen & Kumpulainen, 2017), el problema seguía siendo que a menudo se prestaba muy poca atención a los niños que no participaban activamente y que se hacían sentir.

Para comprender plenamente la importancia social y cultural de las voces de los niños y niñas, el investigador debe familiarizarse con los discursos y las formas de comunicación que dan forma a las voces de los niños y niñas. Al mismo tiempo, debe reflexionar (autocríticamente) sobre los discursos que influyen en sus propios análisis e interpretaciones de las experiencias de los niños (Mitchell, 2009: 93; Spyrou, 2011: 160). Cuando los niños hablan, lo hacen a partir del repertorio de sus lenguas sociales y géneros lingüísticos heredados, lo que puede influir y, hasta cierto punto, limitar lo que pueden decir. Por ejemplo, cuando una niña de seis años que acaba de asistir a la escuela primaria dice "Ahora soy grande", su declaración refleja ciertas creencias y valores ideológicos que no pueden entenderse a menos que se tenga en cuenta el contexto histórico, cultural y sociopolítico más amplio en el que se expresa la voz (Wertsch, 1991: 104). Esto incluye, entre otras cosas, discursos sobre la infancia que los niños consideran sobre todo desde el punto de vista del desarrollo y la madurez (por ejemplo, supuestos teóricos de la psicología del desarrollo clásica o convicciones culturales que combinan educación y madurez). La experiencia y las expresiones de los niños, así como las de los adultos, se transmiten a través de los discursos a los que tienen acceso o por los que son influenciados.

En las contribuciones de la investigación de la infancia presentadas, la condicionalidad social y discursiva de las voces de los niños suele entenderse como una restricción o como un cuestionamiento de su autenticidad. Casi nunca se pregunta hasta qué punto las voces de los niños y niñas pueden expresar *intereses* que surgen de su condición de vida, de su estatus social o de una determinada situación. La voz de los niños, por ejemplo, puede ser guiada y moldeada por un interés en afirmarse en una situación de poder desigual – por ejemplo, en relación con un maestro en la escuela – y en "tácticamente" socavar o cambiar esta relación

(Mandell, 1988; Atkinson, 2019). Tal voz también puede expresarse en un silencio consciente o en el “exilio”, por así decirlo, y sólo puede revelarse a otros niños. En tal situación, también puede convertirse en un problema de investigación participativa o de empoderamiento con el objetivo de animar a los niños a hablar. Contrariamente a las propias intenciones emancipadoras, contribuye así a arrebatar a los niños los secretos de los que son subordinados al poder de los adultos en su entorno. Si las voces se interpretan como expresión de intereses, también es importante, además de las expresiones individuales, tener en cuenta las similitudes y discrepancias entre ellas y asociarlas con la situación social o generacional de los niños que hablan o que están en silencio. Las similitudes pueden encontrarse, por ejemplo, en las expresiones y acciones colectivas de los niños que se reúnen en grupos o movimientos sociales para influir en su entorno (ver, p. ej., el capítulo 7).

El concepto de “voz” puede ser desmitificado sin necesidad de ser desecharlo. La voluntad de ser reflexivos y transparentes puede ayudar a los investigadores a cuestionar los significados ideológicos y culturales dominantes y a descifrar ciertas interpretaciones que a menudo se dan por sentadas en el estudio de la vida de los niños. Los contextos sociales, políticos e históricos que generalmente dan forma a la vida también dan forma a todo el proceso de investigación de principio a fin. Lo que se explora, cuándo, cómo y por qué, son preguntas clave que deben ser planteadas por los investigadores autorreflexivos. Además, la reflexión sobre los procesos mediante los cuales se produce el conocimiento sobre los niños y niñas puede elevar las discusiones de investigación a un nivel más sofisticado, influenciado por la dinámica de la investigación y su producción y no sólo por los métodos y su aplicación.

5.5. La palabra, el silencio y la política de la infancia

Las consideraciones presentadas aquí también tienen consecuencias de gran alcance para una política de la infancia que no se considera a sí misma como una política *para* los niños, sino como una política *con y por* los niños. Después de esta comprensión de la política de la infancia, la voz y el discurso de los niños tienen lógicamente un significado especial. Uno de los problemas de esta política hasta ahora ha sido que la voz de los niños casi siempre se ha entendido en el sentido de que los niños aceptan las ofertas convencionales de participación y “toman la palabra” de una manera que los adultos también lo hacen, tal como están acostumbrados y entendidos por ellos. La atención se centró en los niños que podían hablar como adultos o como esperaban los adultos. Se trataba principalmente de niños mayores, incluidos niños que, a través de la educación formal, eran capaces de expresarse de forma elaborada, tenían mucha confianza en sí mismos y estaban interesados en “la política” o las formas parlamentarias de participación. Los niños que no poseían estos requisitos previos no parecían ser apreciables ni en el discurso sobre la política de la infancia ni en la práctica de la política de la infancia.

Para poner fin a este estado problemático, es necesario tanto cuestionar la comprensión de la política como concebir de manera diferente el discurso y la "voz" que se debe "dar" a los niños. David Oswell (2019) ha formulado algunas consideraciones que invitan a la reflexión que siguen a las anteriores sobre el habla y el silencio de los niños y niñas.

En sus reflexiones sobre la comprensión de la política, Oswell se refiere al filósofo francés Jacques Rancière. El mismo entiende la política como una cadena de subjetivaciones, como la práctica de la disputa. La lucha entre ricos y pobres, entre los poderosos y los excluidos del poder no es, por lo tanto, un problema que debe resolver la política, sino la lucha misma. Según Rancière, la política es la disputa sobre quién puede hablar en qué condiciones. La base intelectual es la igualdad de todos los seres que hablan. La toma de conciencia de su posición y la defensa de sus derechos por parte de los "sin-parte" („*la part des sans-part*“) ponen en tela de juicio las estructuras sociales de poder desigual. Rancière entiende el conflicto político como una ruptura con un orden que niega la existencia de lo anteparto, lo incommensurable, y fija su exclusión. Lo importante aquí es que Rancière entienda como "actividad política" una acción "que saca un cuerpo del lugar que le fue asignado o cambia la determinación de un lugar; nos permite ver lo que no tenía lugar para ser visto, nos permite oír un discurso que se escuchaba sólo como ruido" (Rancière, 1995: 41).⁷²

Siguiendo a Rancière, la política para Oswell (2019: 205) significa "desafiar la distribución de lo significativo sobre la base de aquellos que son considerados no hablantes, pero también el reconocimiento de algunos sonidos como lenguaje y otros como ruido o parloteo". Aunque Rancière comienza con la analogía del lenguaje, está claro "que tal comprensión de la política significa el reconocimiento de algo más que el lenguaje" (ibíd.). Lo significativo es lo que se expresa y lo que se puede experimentar como expresión, de modo que la expresión no es necesariamente vocal, sino que puede implicar diferentes formas y medios de articulación. En este sentido, Oswell representa una comprensión de la política de la infancia que no se reduce a la voz de los niños y el reconocimiento (o no) de esta voz como lenguaje (es decir, no se trata sólo de dar a los niños una plataforma para hablar o escuchar, aunque esto es claramente importante), ni de reducirla a niños y adultos en el diálogo intergeneracional. En consecuencia, la política no se define como el intercambio de experiencias y el posicionamiento a través de

⁷² En su libro *El maestro ignorante*, publicado en francés en 1987, Rancière (2010) trata de la desigualdad inherente a la relación pedagógica. Debido a la igualdad real de todas las inteligencias, el sistema de enseñanza convencional, que distingue claramente entre maestro y alumno subordinado, sólo puede ser un sistema de estupidez. Critica la suposición de que existe una brecha entre los conocedores y los ignorantes que se puede llenar pero que nunca se cierra y que sólo puede ser determinada por los conocedores. La inferioridad del alumno está así asegurada institucionalmente y extendida hasta el infinito, y se le niega la capacidad de cuestionar esta dicotomía implícita. La función que se le asigna obliga al maestro a mantener la distancia entre él, que sabe lo que hay que saber, y sus alumnos, que ni siquiera conocen su ignorancia, para no hacerse superfluo en su posición.

la interacción lingüística. En este sentido, según Oswell, “el imperativo ‘la voz no es suficiente’ sería una exigencia radical a nuestro sentido común, que tendríamos que entender como lo político” (op. cit.: 206). Lo que se percibe en los niños como sonido o ruido debe ser reconocido como de igual rango que el sonido del lenguaje, en el mismo nivel.

Oswell aboga por un sentido más amplio de la política que no se limite a la intencionalidad y a debates bien fundados, sino que “abra nuestras sensibilidades a los sonidos y al tartamudeo” (op. cit.: 211). Aquellos que cuestionan el orden dominante, la autoridad y la experiencia de los adultos no lo harán porque tienen identidades previamente claramente definidas y sobre la base de las cuales se lleva a cabo dicho cuestionamiento. Por el contrario, los que no cuentan, los que no son considerados y los que no son considerados capaces de hablar por sí mismos, se sitúan en el mismo escenario, junto con los que se niegan a reconocerlos, cuestionando así los conceptos anteriores de percepción y reconocimiento. Cuestionaron esos conceptos sobre la base de una injusticia, a saber, la injusticia de su exclusión previa. En el centro de tal cuestionamiento está el cuestionamiento de las identidades previamente atribuidas. En este sentido, cada política de la infancia es “también un cuestionamiento de las identidades y discursos establecidos de ‘niño/adulto’, ‘niños/adultos’ e ‘infancia/aduldez’. La política en este sentido implica un replanteamiento radical y una re-representación radical” (op. cit.: 206-207).

Oswell nos desafía a repensar los conceptos y las reglas de la participación política que han estado vigentes hasta la fecha. Esta no es sólo la cuestión de un método amigable que aliente a los niños a hablar, sino que también representa una obligación para la sociedad de reconocer todas las formas de expresión como políticamente significativas. El llamado ruido infantil se reconoce ahora como una forma de barullo tolerable y específico de la edad (ver la Ley Federal Alemana de Control de Inmisiones), pero no como una “voz” que cuenta. Por lo tanto, las instituciones y los procedimientos políticos deberían reestructurarse de tal manera que todas las personas que anteriormente estaban excluidas de las decisiones políticas, independientemente de su edad y sus características, pudieran participar en pie de igualdad, aunque de diferentes maneras. No son los que han sido excluidos hasta ahora los que tendrían que demostrar durante más tiempo que tienen la capacidad, como la racionalidad, el lenguaje, etc., de participar responsablemente en los acontecimientos políticos, sino que la propia sociedad debe esforzarse por comprender todas las formas de expresión y por reconocer y respetar su significado político. Esto estaría en consonancia con el principio básico de una sociedad inclusiva que no vincula la participación significativa a ciertas condiciones predefinidas.

Esto plantea la cuestión fundamental de cómo los niños de “forasteros” o “niños fuera de juego”, independientemente de su edad y ubicación social, pueden convertirse en miembros reconocidos de la sociedad y encontrar su camino de vuelta a ella. No se trata sólo de querer comprender mejor, sino también de una

cuestión de desigualdad estructural y de poder. Todavía estamos muy lejos de este tipo de sociedad inclusiva.

5.6. Conclusión: Romper la espiral del silencio

Los niños se encuentran en una situación contradictoria. Hoy en día se espera que hablen y participen, pero lo que dicen y hacen se toma poco en serio o se considera inapropiado. Y por lo general viven en condiciones que les impiden hablar o les hacen decir sólo lo que se espera de ellos. Se les acusa de no tener todavía la competencia necesaria o de no ser lo suficientemente maduros para expresarse de manera competente y racional. Se basa en un patrón de racionalidad que se orienta hacia los hábitos de pensamiento y lenguaje de los adultos que se entienden exclusivamente como maduros y desarrollados. El pensamiento y el habla racionales están estrictamente separados según este patrón de las emociones y expresiones de la vida, que no se consideran elaboradas o comprensibles. Los adultos aún se reservan el derecho de interpretar.

Especialmente afectados por esta espiral de silencio son los niños jóvenes, supuestamente todavía sin habla, y aquellos niños que se encuentran en condiciones de vida socialmente desfavorecidas y crecen de una manera que no se corresponde con el patrón burgués-occidental de la infancia (por eso se les llama a menudo “niños fuera de lugar” (en inglés, *“children out-of-place”*; ver Invernizzi et al., 2018). Esto se aplica también a los niños de minorías “étnicas”, a los niños de color de piel “no blanco” o de “culturas extranjeras”. Son invisibles por la hegemonía cultural de las clases altas, que se ven a sí mismas como “blancas” y “civilizadas”, y sus discursos. Incluso cuando hablan, encuentran barreras que invalidan sus palabras o las hacen parecer incomprensibles.

En cierto modo, esto también se aplica a los niños en su conjunto. Su creatividad es generalmente acogida y apreciada, pero sus obras de arte terminan, en el mejor de los casos, en el museo de los niños, sus ideas, siempre sorprendentes, son, en el mejor de los casos, recogidas y plasmadas en las clases de filosofía o de religión en la escuela. Los niños ven el mundo de una manera diferente a la de los adultos. Tendemos a asumir que las personas que acaban de nacer no saben nada y sólo alcanzan su conocimiento y comprensión cuando crecen. De hecho, aprendemos a medida que crecemos. Pero los niños también ven y entienden cosas que nosotros no vemos y entendemos - y que sin embargo son importantes para nosotros los adultos.

Suena a burla cuando el derecho internacional promete e incluso garantiza que los niños sean escuchados y que se asignen unidades de peso a sus opiniones y puntos de vista en función de su edad y madurez. Tal derecho puede sonar como la última moda para algunos amantes de la infancia y pueden estar orgullosos de conceder a los niños y niñas tanto derecho a la participación. Pero hay muchos indicios de que, desde el punto de vista de los niños, ese derecho sigue siendo sólo

sonido y humo, al menos mientras no vaya acompañado de un cambio estructural fundamental en el equilibrio social y generacional del poder.

Aoife Daly (2018), en el contexto de un estudio sobre los procedimientos de toma de decisiones de las sentencias de familia en el Reino Unido, argumentó que el derecho a ser oído debería ir más allá del derecho garantizado en el artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y que los niños deberían tener el mismo derecho que los adultos a participar de manera significativa en las decisiones que les afectan. Me parece plausible su argumento de que no son los niños los que tienen que demostrar que tienen la competencia necesaria o la edad y madurez adecuadas para ello, sino, por el contrario, los adultos, los que son capaces de entender a los niños. Pero cuando Daly señala que en el sentido de un “paternalismo liberal” o “paternalismo limitado” (Freeman, 1983; 2019) el reconocimiento de la “autonomía” de los niños es la clave para ello (Daly, 2018: 3 y 434), pasa por alto, en mi opinión, que la voz de los propios niños no es incondicional y no puede superar fácilmente los muros de las relaciones de poder reales. Tampoco los niños podrán ser autónomos como los adultos en el sentido de que piensan y actúan “de forma espontánea”, pero para hacer oír la voz de los niños, es necesario pensar en cómo se va a cambiar el estatus social de la infancia en su conjunto. Esto incluye necesariamente repensar fundamentalmente el patrón burgués occidental de la infancia que separa a los niños de los adultos y trata de mantenerlos alejados de la “vida real”.

Mientras esto no suceda, no es de extrañar que los niños se interesen poco por las cuestiones políticas y ni siquiera por sus propios derechos. Este es un silencio elocuente que no debe confundirse con la apatía y la inacción. Para al menos tener la sensación de su propia importancia, los niños han recurrido en las últimas décadas a acciones sustitutivas que les prometían importancia y prestigio. El capitalismo ha desarrollado su propia dinámica para esto. Ha ofrecido a los niños el mundo del consumo y más tarde también el de los medios digitales, supuestamente sociales, en los que se sienten halagados a una edad temprana como sujetos competentes. Aquí se sienten tomados en serio e incluso reconocidos como protagonistas de nuevas formas de vida y comunicación. Pero algunos niños de hoy en día parecen darse cuenta de que el prestigio que pueden ganar en este mundo se sostiene sobre unos pies débiles y es efímero. Muchos parecen sentir que este es un mundo falso que los aleja unos de otros, refuerza su exclusión y los dirige en la dirección equivocada. En cualquier caso, hay indicios de que un número cada vez mayor de niños desconfían de esta supuesta huida del sinsentido. Una razón de ello podría ser el hecho cada vez más evidente de que el planeta Tierra, y por lo tanto sobre todo su propio futuro, está siendo destruido. En tales condiciones, parece obsoleto que se impida que los niños decidan sobre sus propias vidas y su futuro.⁷³

73 El ejemplo más reciente son las huelgas escolares de niños y jóvenes (*“Fridays for Future”*) que tienen lugar en muchos países contra una política medioambiental y climática inadecuada que se percibe como irresponsable.

En el caso de los niños del Sur Global, que se ven particularmente afectados por las consecuencias de la destrucción y degradación postcolonial, se ha observado desde hace algún tiempo que ya no quieren tolerar el silencio que se espera que guarden. Se fortalecen con la experiencia de que son necesarios, aun cuando las condiciones en las que viven y trabajan violen a menudo su dignidad humana. En cualquier caso, están mucho más cerca de los problemas cotidianos que la mayoría de los niños del Norte Global. El patrón burgués occidental de la infancia, que aísla a los niños de la vida de los adultos, nunca se ha establecido plenamente con ellos. Tal vez esta sea una de las razones por las que se interesan antes que otros niños por las cuestiones sociales y políticas, a pesar de que normalmente asisten a la escuela durante un corto período de tiempo. Desde los años setenta, por ejemplo, esto se ha expresado en el hecho de que muchos niños que contribuyen al sustento de sus familias a través de su trabajo se unen en sus propios movimientos sociales e impulsan una mayor influencia en sus sociedades e incluso en el ámbito internacional. Durante años han estado presionando para que sus puntos de vista y voces sean tenidos en cuenta en la elaboración de las convenciones internacionales y las leyes nacionales, hasta ahora en vano (Liebel & Invernizzi, 2018).

Sin embargo, su interés y acción no se centran en la redacción de legislación. Su condición de niños los excluye de este campo de acción, a pesar de los llamamientos a la participación que se les dirigen, tanto como a los niños del Norte Global, de modo que hasta el día de hoy ven poco sentido que se gasten de esta manera.⁷⁴ Por lo general, se limitan a criticar las leyes y convenciones existentes, o subrayan que éstas son irrelevantes para ellos. En cambio, prefieren fortalecer su posición social a través de la acción organizada conjunta y mejorar sus condiciones de vida a través de la acción directa. El Movimiento Africano de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores ha tratado de apoyar esto formulando sus propios derechos (“12 Derechos”), que no tienen como objetivo la codificación estatal, sino que se han convertido en el patrón de acción de los niños, niñas y adolescentes (ver Liebel, 2006).

Los movimientos de los niños y adolescentes trabajadores, al igual que otros movimientos y grupos infantiles auto-organizados, se basan en la idea de que los niños pueden hablar por sí mismos y tener la última palabra, al menos en sus propias filas. Son la prueba de que incluso los niños socialmente desfavorecidos y discriminados en sus sociedades y que tienen poca confianza para “hablar” pueden desafiar a sus sociedades y a las organizaciones internacionales. En los movimientos de los niños son posibles las experiencias de reconocimiento mutuo, que permiten que la confianza en las propias capacidades crezca, por así decirlo,

⁷⁴ Una excepción notable es la Unión de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Bolivia (UNATSBO), que incluso elaboró un proyecto de ley y que en los años siguientes ayudó a dar forma a la Constitución de 2008 y al Código Niña, Niño y Adolescente de 2014 a pesar de los fuertes vientos en contra (ver Liebel, 2015c). Sin embargo, en diciembre de 2018, este Código se modificó una vez más en desventaja, sin tener en cuenta los argumentos de los niños trabajadores.

en un lapso de tiempo. Incluso los niños que están más bien condenados al silencio en la vida cotidiana tienen la oportunidad de experimentarse a sí mismos como sujetos con habilidades específicas y de hablar por sí mismos y por otros niños. Sin embargo, esto no significa que las jerarquías y subórdenes existentes desaparezcan o que las voces de los niños encuentren reconocimiento en la sociedad y ganen la influencia a la que tienen derecho y que esperan. Una de las razones es que incluso los niños que se organizan por sí mismos no pueden superar a los adultos y siguen dependiendo de su apoyo.

En un estudio que examinó las estructuras de comunicación en el movimiento peruano de los niños trabajadores, Jessica Taft (2015; 2019) llega a la conclusión de que también aquí, a pesar del énfasis en el “protagonismo” de los niños, los adultos “hablan demasiado”. Esto no se debe a la incapacidad de los niños para hablar o a la falta de voluntad de los adultos implicados para dar a los niños la última palabra, sino al hecho de que las estructuras de poder en las relaciones entre niños y adultos se han hundido profundamente en la psique y que las voces de los adultos tienen más probabilidades de ser “escuchadas” en público. La autora no ve en ello ninguna razón para dimitir, sino una indicación de que no sólo se debe fortalecer la autonomía de los niños, sino también la capacidad de todos los participantes para entablar un diálogo y ampliar y profundizar su conciencia (autocrítica) de las estructuras de poder desiguales. Según ella, “las relaciones de poder que existen entre niños y adultos se constituyen a través de condiciones materiales, estructuras institucionales, prácticas organizativas e individuales, interacciones sociales habituadas y discursos sobre lo que significa ser un niño o un adulto” (Taft, 2019: 15). Ofrece una comprensión texturizada de “cómo operan el poder y las jerarquías basadas en la edad y, lo que es más importante, cómo pueden ser socavadas a través del activismo intergeneracional horizontal” (*ibíd.*).

Para salir de la espiral del silencio, los niños probablemente siempre dependerán del apoyo de los adultos. Su voz no sólo está influenciada por sus propias experiencias sociales, sino que al menos en un futuro previsible sólo podrá ser aceptada si cuenta con el apoyo de adultos dispuestos a comunicarse y a mostrar solidaridad. Esto no significa que los niños no puedan hablar por sí mismos o representar sus propios intereses, sino que los niños y los adultos deben encontrar formas de acción en las que puedan actuar en pie de igualdad con los adultos. En este caso, el lenguaje de los adultos no debe seguir siendo la vara de medir la capacidad de hablar de los niños y la legitimidad de sus acciones, sino que deben establecerse condiciones sociales en las que todos los modos concebibles de comunicación sean “escuchados” y reconocidos por igual.

Pues no se trata de que los niños “lleguen al poder”, sino de que las condiciones sociales estén diseñadas de tal manera que los niños tengan el mismo peso que los adultos. Sin embargo, esto no será posible sin disputas sociales, ya que los adultos tendrán que renunciar a parte de su poder y reconocer a los niños con sus peculiaridades y capacidades.

Capítulo 6

Más allá del paternalismo: hacia una protección participativa y participación protagónica de las infancias

Para algunos, el paternalismo puede ser una actitud de arrogancia y de superioridad, mejor detectada por receptores cuya dignidad ha sido herida. Para otros, paternalismo existe cuando los forasteros suponen que saben lo que es mejor para los demás. Y otros quieren reservar el paternalismo para cuando se usa alguna forma de coerción para imponer sus opiniones a otra sobre la base de que es en su interés superior. El paternalismo, al igual que el cuidado y el poder, viene en muchas formas diferentes. (Michael N. Barnett *Paternalismo Beyond Borders*, 2015, p. 5)

Cuando se quiere caracterizar la relación quasi colonial entre adultos y niños⁷⁵, se recurre a veces al concepto del paternalismo. El término es usado de diferentes maneras, y con el presente trabajo, pretendo no sólo presentarlo sino, además, determinar en qué medida realmente es apto para analizar, calificar y diseñar las relaciones entre adultos y niños en diferentes contextos sociales y culturales. Para tal efecto, haré especial énfasis en temas de la protección de la infancia y de la participación infantil.

En un primer momento, explicaré el concepto del paternalismo y pondré en tela de juicio los argumentos con los que suele justificarse el así llamado paternalismo pedagógico o paternalismo blando. En un segundo momento, analizaré hasta qué punto pueden ser compatibles o están en contradicción los derechos de niñas y niños y determinadas variantes de paternalismo para luego explicar en dos pasos y con ayuda de varios ejemplos de protección y participación infantil cuán marcados por patrones de pensamiento paternalistas están y cómo podemos superar estos esquemas. Finalmente, presentaré algunas propuestas y sugerencias de cómo tratar a niñas y niños para superar el paternalismo.

6.1. Cómo entender el paternalismo

El concepto de paternalismo se discute principalmente en la filosofía moral y jurídica, pero también ha entrado en diversas disciplinas que tratan cuestiones

⁷⁵ Ver las explicaciones sobre la “colonización de la infancia” en Cap. 2, que está basada a su vez en lo que se llama el “paternalismo colonial”.

prácticas de la relación entre las personas y su posicionamiento social en la sociedad. En lo que se refiere a los niños, la cuestión del paternalismo desempeña ahora un papel importante, por ejemplo, en la pedagogía, el cuidado y el bienestar de los niños, así como en las contribuciones científicas, éticas y jurídicas a la comprensión de los derechos del niño. En el debate se distingue entre diferentes formas de paternalismo: por ejemplo, paternalismo fuerte y suave, duro y blando, directo e indirecto, coactivo y no coactivo, simétrico y asimétrico, también entre paternalismo y antipaternalismo.

También, las definiciones generales del paternalismo difieren, como demuestra una mirada a diccionarios populares (en inglés). El diccionario *Merriam Webster* (www.merriam-webster.com/dictionary/paternalism) lo define como “la actitud o las acciones de una persona, organización, etc., que protege a las personas y les da lo que necesitan, pero sin darles ninguna responsabilidad o libertad de opción”. Según el *Oxford Dictionary* (www.oxforddictionaries.com/us/definition/american_english/paternalism), el paternalismo es “la política o práctica por parte de personas en puestos de autoridad de restringir la libertad y las responsabilidades de éstas subordinadas en el interés superior de ellas”. Otras definiciones no ponen de relieve el intento de una persona de mejorar las circunstancias de otra persona, sino la intención de “evitar que se dañe a sí mismo, ya sea cuando se dañe voluntariamente o cuando lo haga involuntariamente” (Claassen, 2014: 61).

De acuerdo con Ronald Dworkin, uno de los protagonistas del debate que se llevó a cabo desde los años 1970 principalmente en Estados Unidos, el análisis del paternalismo implica al menos los elementos siguientes (Dworkin, 2017⁷⁶): “Implica algún tipo de limitación de la libertad o la autonomía de algún agente y lo hace por una clase particular de razones. Al igual que muchos otros conceptos utilizados en el debate normativo, determinar los límites exactos del concepto es un tema controvertido.”⁷⁷ Más específicamente, el jurista español Macario Alemany (2005: 266-267) comenta:

Todas las propuestas conceptuales en torno al paternalismo tienen como mínimo común denominador la que podríamos denominar ‘analogía paternalista’, es decir, una semejanza de relaciones en la que el foro de la analogía lo constituye la bien conocida relación paterno-filial y el tema lo constituye la relación soberano/súbdito, patrón/obrero, médico/paciente, etc. Sin embargo, hay notables discrepancias sobre cómo construir la analogía, qué definición es la más apropiada y, en particular, sobre qué relevancia darle al carácter peyorativo que en el lenguaje ordinario tiene el término ‘paternalismo’.

⁷⁶ Citado de un artículo escrito primero en 2002 y revisado en febrero 2017; traducido del inglés.

⁷⁷ En una publicación anterior citada frecuentemente, Dworkin (1972: 70) describió el paternalismo como “la injerencia en la libertad de acción de una persona justificada por razones que se refieren exclusivamente al bienestar, al bien, a la felicidad, a las necesidades, a los intereses o a los valores de la persona siendo coaccionado”.

Aquí no puedo entrar en detalles en los diversos conceptos controvertidos de paternalismo.⁷⁸ Sólo quiero destacar que siempre se trata de la cuestión de si la acción paternalista corresponde a los intereses “objetivos” o “superiores” de las personas afectadas y por lo tanto está obligada y justificada, o si restringe de manera ilegítima la autonomía de actuar atribuida a las personas (adultas) y les deteriora, humilla y hiere su dignidad humana. En contraste con la pura coacción, cualquier concepto de paternalismo pretende contribuir al bienestar de las personas, a las que se refiere la acción paternalista. Aquí, en mi opinión, es de particular importancia la cuestión, si la acción paternalista se basa en ciertas normas morales que quiere imponerse mediante esta acción a las personas y la sociedad en general (paternalismo moral).

En una antología reciente, que trata de las cuestiones de las intervenciones humanitarias internacionales, se comparan diferentes perspectivas (Barnett, 2017: 5):

Para algunos, el paternalismo puede ser una actitud de arrogancia y de superioridad, mejor detectada por receptores cuya dignidad ha sido herida. Para otros, paternalismo existe cuando los forasteros suponen que saben lo que es mejor para los demás. Y otros quieren reservar el paternalismo para cuando se usa alguna forma de coerción para imponer sus opiniones a otra sobre la base de que es en su interés superior. El paternalismo, al igual que el cuidado y el poder, viene en muchas formas diferentes.⁷⁹

Un concepto reciente, influyente a nivel político y altamente controvertido, es el así llamado paternalismo libertario. Se fundamenta en los conceptos de los economistas conductuales Cass Sunstein y Richard Thaler (2008) y consiste en que mediante los así llamados *nudges* (empujoncitos) y de manera discreta, se dirija la conducta de consumo y salud y el comportamiento social de las personas en una determinada dirección considerada positiva. El paternalismo es que a las personas involucradas no les es explicado porqué deben tomar estas decisiones, por lo tanto no están conscientes por qué finalmente las toman.⁸⁰

Uno de los primeros críticos y al mismo tiempo teórico del paternalismo es considerado el filósofo liberal John Stuart Mill. Sin recurrir al término paternalismo (que no surgió hasta fines del siglo XIX), Mill en su obra *Sobre la libertad* (Mill, [1859]2011), publicado a mediados del siglo XIX, criticó la tutela de las personas por interferencia autoritaria y arbitraria en sus vidas personales por personas y entidades superiores. A la vez estableció así una moderada variante del paternalismo considerado por él como razonable. Un ejemplo clásico de Mill, en mis palabras,

78 Para las definiciones y su ubicación en la historia de la filosofía y del derecho, ver Shiffrin (2000); Alemany García (2005); Coons & Weber (2013); Dworkin (2017).

79 En la misma antología, Michael Barnett (2017: 13) prefiere la siguiente definición: “El paternalismo es el intento de un actor de sustituir su juicio por otro, alegando que es en el interés superior o bienestar de éste”.

80 Para la crítica del paternalismo libertario ver White (2013); Collins (2014); Dworkin (2017).

es el siguiente: Un hombre se apresta a cruzar un puente que está a punto de derrumbarse. Mill sostiene que en este caso no sólo está permitido sino que es preciso retener al hombre e informarle sobre el estado del puente para que decida si, teniendo esta información, aún quiere cruzar el puente. En ello, se presupone que lo que quiere el hombre no es caer al precipicio sino llegar al otro lado del puente sano y salvo. Por lo tanto, se trata de ayudar a la persona a saber cuál es su voluntad autónoma, implementarla de manera exitosa y aceptar sin reparos la decisión que tome el hombre.

No obstante, cabe señalar que Mill excluye de este experimento intelectual a dos grupos, los que para él tienen características comunes: los niños y “los enfermos mentales”. Por lo tanto el filósofo Jean-Claude Wolf (2006: 60) se ha visto motivado a hacer la siguiente observación:

Parece que [Mill] considera que el paternalismo [duro o fuerte; ML] frente a niños no constituye un problema en absoluto, y eso que él mismo ha sufrido bajo los experimentos educativos rigurosos de su padre y vivido en carne propia los padecimientos que implicaron la despiadada educación forzosa, quejándose en su autobiografía de que no ha tenido una infancia como otros niños.

Ahora bien, el término *paternalismo* sugiere que se fundamenta en una constelación padre-hijo/hija o padres-hijo/hija.⁸¹ Según este modelo, “los padres, superiores por su entendimiento y experiencia [...], cuidan del bienestar y del desarrollo de sus hijos menores, en caso necesario también sin consideración de los deseos propios de éstos” (Grunert, 2006: 9). De hecho, probablemente esta sea una de las razones por las cuales “una importante parte de los autores, por un lado, busca definiciones convincentes para el fenómeno del ‘paternalismo’ y, por otro, trata de encontrar justificaciones que atenúen o disuelvan la problemática del paternalismo visto principalmente como un asunto moral” (*ibid.*). A diferencia de lo que se llama adultismo o adultocentrismo, el paternalismo frente a niñas y niños generalmente es considerado inevitable o cuando menos, ciertas variantes son justificadas argumentando que van en beneficio del bienestar del niño o corresponden a sus intereses. Es en este sentido, algunos autores salen en defensa de un “paternalismo protector”, un “paternalismo pedagógico” o un “paternalismo blando”. Por mi parte, mostraré que el paternalismo frente a niñas y niños siempre es moralmente problemático, que va en contra de la visión de los derechos humanos de la niñez y que sí es evitable – al menos con perspectiva al futuro.

⁸¹ En una de las primeras definiciones de paternalismo que se encuentra en el siglo XIX en el *Oxford English Dictionary*, los destinatarios de las acciones paternalistas se comparan de forma explícita con los niños. Según este, paternalismo es “the principle and practice of paternal administration; government as by a father; the claim or attempt to supply the needs or to regulate the life of a nation or community in the same way as a father does those of his children” (cit. sg. Zude, 2010: 17). Algunos autores posteriores prefieren el término parentalismo (*parentalism*) para evitar la connotación negativa del término paternalismo y para tener en cuenta la neutralidad de género (ver Kultgen, 1995: 60).

El concepto de paternalismo no necesariamente se refiere solamente a la relación entre adultos y niños. En realidad, puede referirse tanto a la relación entre personas –independientemente de sus edades– como también a la relación entre Estado y ciudadanos o entre instituciones sociales y las personas sometidas a ellas o cuidadas por ellas. En el primer caso, se trata de una constelación de superioridad e inferioridad en la cual los superiores toman decisiones que afectan a los inferiores sin consultarlos o incluso en contra de su voluntad. El segundo caso es el así llamado paternalismo jurídico. Aquí, el Estado o sus instituciones intervienen en la libertad de acción de sus ciudadanos y ciudadanas mediante ciertas leyes o medidas administrativas, p. ej., cuando una ley o una disposición obliga a los ciudadanos a asumir una determinada conducta o les prohíbe otra. Generalmente dicho, es la facultad legal de autoridades estatales de tomar decisiones sobre otras personas sin consentimiento previo (Alemany, 2005). Su aplicación conlleva una reducción de la libertad y autonomía de la persona o grupo sujeto al trato paternalista. Se justifica la invasión a la autonomía individual por parte de la norma jurídica con la incapacidad o ineptitud de los ciudadanos para tomar determinadas decisiones que el Estado considera correctas.

Paternalismo estatal o jurídico es criticado desde perspectivas fundamentalmente diferentes. Se debe hacer una distinción entre las posiciones liberales y neoliberales, por un lado, y las posiciones democrático-radicales, por el otro. Las posiciones liberales y neoliberales ven en el paternalismo estatal sin reservas una restricción inadmisible de la libertad de elección individual. Igualan el estado de bienestar democráticamente legitimado con el estado autoritario predemocrático y abogan por un “estado delgado”. Esto se debe distinguir de la crítica radical democrática del paternalismo. No niega al estado tomar precauciones, pero critica su insuficiente legitimidad democrática (“crisis de representación”). No se contenta con un “adelgazamiento” o una “de-burocratización” del estado, sino que hace un llamamiento para que el estado se vincule con la sociedad de los ciudadanos. Para ellos, libertad no significa un individualismo sin límites, pero la creación de un máximo de democracia sobre la base de la igualdad social y la justicia (ver Cap. 7 sobre conceptos de ciudadanía).

El paternalismo jurídico no es un tema de moral. La pregunta es si es correcto conceder al Estado o a la comunidad internacional un derecho superior que lo o la faculta a proceder sin considerar la voluntad de las personas afectadas. En el caso de las instituciones sociales, la pregunta es: ¿Pueden los o las profesionales que trabajan en estas instituciones tomar decisiones sobre las personas que están a su cargo y bajo su responsabilidad? Y en caso de que sí, ¿hasta qué punto? Principalmente, el paternalismo es concebido como una medida de protección en favor de personas a las cuales se atribuye la carencia de competencias básicas o que son definidas como “incompetentes básicos” (Garzón Valdés, 1988: 167). El paternalismo es justificado con la presunción de que estas personas no pueden articular su voluntad, hacer juicios propios o tomar decisiones oportunas por falta

de capacidad o de "razón". Se considera que la persona inferior o dependiente es incapaz o incompetente para actuar de acuerdo a sus propios intereses, por lo cual aparentemente necesita de asistencia, protección, educación o representación por parte de una persona o institución superior. Por su parte, las personas o instituciones superiores tienen la pretensión de que su acción beneficia de manera directa o indirecta a las personas que están bajo su cargo o dependen de ellas.

Si bien los límites entre el paternalismo justificado con motivos morales y jurídicos y el ejercido por personas e instituciones no son claras, me parece adecuado hablar de paternalismo sólo cuando la acción personal, estatal o institucional justifica o consolida relaciones de dominio o cuando determinados grupos sociales quedan en desventaja frente a otros y atrapados en la inferioridad de su posición social. Ahora bien, cuando hablamos de la acción de instituciones estatales o internacionales, por motivos prácticos, puede ser inevitable que se fijen normas y reglas para la conducta de las personas sin consultar a todas y cada una de ellas si están de acuerdo o no. El ejemplo clásico son las normas jurídicas en los así llamados Estados de bienestar cuyo fin es asegurar socialmente a personas en situación de necesidad (p. ej. mediante un seguro de enfermedad obligatorio) o a personas en las que es probable que en el transcurso de su vida necesiten ayuda o apoyo material (p. ej. seguros de vejez o incapacidad laboral obligatorios). Cabe mencionar también las normas y reglas que obligan a determinados grupos de personas a cuidar de otras cuando son corresponsables de su situación de necesidad (p. ej. compensación de cargas familiares, pago de pensiones alimenticias en situaciones de divorcio). A nivel internacional o global, hay que hacer referencia a normas vinculantes para el ejercicio de poder económico o para la protección del medioambiente. En el caso de normas jurídicas establecidas por instituciones estatales o internacionales, se debe distinguir claramente entre disposiciones que consolidan ciertos privilegios y disposiciones que contrarrestan inequidades sociales o acciones de entidades poderosas (como p. ej. empresas multinacionales o bancos) que van en detrimento de la mayoría de la población de algún país o del mundo (p. ej. legislaciones tributarias, normas que regulan los mercados financieros, disposiciones respecto a la protección del clima). Todas estas normas están sujetas a una legitimación democrática, y deben calificarse de paternalistas sólo cuando significan poner en una posición de desventaja a los más débiles o a la mayoría de la población.

6.2. Paternalismo en relación a los niños y niñas

Refiriéndonos a la relación entre adultos y niños, opino que hay que hablar de paternalismo cuando una persona adulta interviene en la vida del niño o de la niña en contra de su voluntad expresa o presumible a pesar de que el niño o la niña hubiera sido capaz de tomar una decisión propia que corresponda a sus intereses. Por consiguiente, no se puede tratar de paternalismo cuando alguien da de comer a un bebé que, por razones físicas, no puede comer o elegir solo su comida, o

cuando alguien carga a un bebé porque todavía no sabe caminar. En cambio, sí es una conducta paternalista cuando alguien da de comer a un bebé cuando en realidad no le gusta la comida o cuando alguien carga a un bebé pese a que éste quiera gatear. De hecho, el cuidado del niño se convierte en paternalismo cuando se restringe su libertad de acción en contra de su visible o presumible voluntad. El argumento de la protección o el bienestar del niño no es una justificación suficiente. En cuanto al paternalismo jurídico, me referiré al tema sólo en cuanto concierne a la relación directa entre personas adultas y niñas y niños.

El paternalismo frente a niños es lo que generalmente se llama *adultismo* o *adultocentrismo* (ver Cussiánovich, 2008/2010; Liebel, 2015a), es decir cuando se justifica la tutela por parte de los adultos argumentando que se trata de un *nino*, es decir cuando la justificación principal para intervenir en la vida del niño es su condición de niño. En este caso, se “sugiere” como adecuado el juicio del adulto en el que se basa la conducta paternalista, justificándolo con características físicas que nada tienen que ver con las capacidades reales relevantes que demanda la situación, por ejemplo arguyendo que el niño es más pequeño y físicamente más débil que el adulto – un argumento muy común. En este caso, lo que hace la actitud paternalista o adultista es volver al niño “más pequeño” o “más débil” de lo que realmente es, en vez de apoyarlo y ayudarlo a compensar las desventajas que en su sociedad significa ser pequeño o débil. Vale decir lo mismo para el argumento de la falta de experiencia del niño o de la niña. También aquí habría que considerar que no necesariamente el niño tiene menos experiencia sino *otras* experiencias, que de estas otras experiencias nacen otras perspectivas y otros puntos de vista que los de los adultos y que deben ser tomadas en cuenta y respetadas.

El pedagogo polaco-judío Janusz Korczak expone numerosos ejemplos para este tipo de perspectiva antipaternalista. De hecho, en su práctica pedagógica, Korczak percibe características en niñas y niños que no sólo son diferentes de las de las personas adultas sino incluso superiores. Al respecto, en su obra *Cómo amar a un niño* (Korczak [1919-20]1999: 77) publicada poco después de la I Guerra Mundial señala que “sus sentimientos son más poderosos que los nuestros porque todavía no están restringidos por ningún tipo de vergüenza”. En cuanto a su capacidad intelectual, a pesar de todas las diferencias, Korczak considera que el niño iguala al adulto (op. cit.: 101): “El niño no puede ‘pensar como un adulto’, pero a su manera infantil sí puede reflexionar sobre problemas serios de los adultos; la falta de conocimientos y experiencia le impone otra forma de pensar.”⁸²

Al igual que en el tema de las experiencias, también al evaluar las capacidades y habilidades supuestamente inferiores del niño es menester preguntar si no las medimos en una “racionalidad” que sólo los adultos consideramos como “normal” e indispensable. De hecho, en las sociedades actuales, generalmente se trata de

⁸² Las citas fueron traducidas de la edición alemana de la obra de Korczak (ediciones en castellano: Korczak, 1993; 1996; 2018).

una racionalidad instrumental que sirve como medio para un determinado fin exterior. Sin embargo, detrás de ella se esconde otra racionalidad para la cual los afectos y los sentimientos no son un factor perturbador sino parte integral. Es probable que este tipo de racionalidad es más frecuente en niños que en adultos ya adiestrados. Por consiguiente, si queremos contrarrestar el paternalismo frente a niñas y niños, es importante cuestionar esa racionalidad que mide al ser humano sola- y exclusivamente en su utilidad funcional en el sistema social y económico capitalista en el que actualmente vivimos. Hay que comprender que, en vez de ello, se trata de ver la subjetividad de las personas en su compleja diversidad, y entonces, nos percataremos de que la “idoneidad” de los criterios para una decisión supuestamente racional no sólo depende de hechos que supuestamente pueden ser medidos objetivamente, sino también de la perspectiva y la percepción de cada uno de los sujetos involucrados. Voy a ilustrar lo que acabo de exponer con ayuda de una escena en una guardería alemana en el que las educadoras guían su trabajo en el principio de comprender a los niños en su subjetividad diversa y de fomentar su participación (Richter & Lehmann, 2016: 57):

La educadora tiene frío. Es normal para ella, pues es ríolera y es frecuente que sienta frío ‘especialmente cuando estoy al aire libre’. Ve a una niña que salió al jardín sólo en camiseta. Tres veces, se acerca a la niña para preguntarle si se encuentra bien y para sentir su temperatura. La niña acepta que la educadora siente necesidad de actuar y deja que se acerque. Sin embargo, cuando la educadora se acerca por cuarta vez, le pregunta si realmente está bien, si no tiene frío y si puede tocarla para sentir su temperatura, la niña se da vuelta y dice: ‘¿Tienes frío tú? Pues, anda y ponte una chaqueta. Yo estoy bien.’ La educadora acepta la respuesta de la niña y – según ella misma cuenta – piensa: ‘Ok, me voy’.-

Analizando la situación, podemos afirmar que la conducta de la educadora es antipaternalista en cuanto no se basa en alguna duda respecto a la competencia de la niña sino en la conciencia de que hay una diferencia entre la percepción de ella y la de la niña. La educadora acepta que lo que ella siente no es transferible tal cual a la percepción de la niña, es decir que una persona adulta no necesariamente sabe lo que es lo mejor para un niño o una niña. Entonces, en este ejemplo, no se trata de las posibles consecuencias de la decisión de la niña sino de los argumentos que ésta usa para justificar la acción pedagógica de la educadora. La educadora da a la niña la posibilidad de “tener la última palabra” y de asumir responsabilidad.

Tal actitud de la educadora podría haberse inspirado en la pedagogía de Korczak. Para Korczak, la consideración fue primordial que el educador adulto no puede saber qué es lo mejor para el niño. Debe adquirir este conocimiento junto con el niño y constantemente cuestionarlo en su interacción con el niño. Para él, esto también significa cuestionar el poder constitutivo de la acción pedagógica y estar preparado para relacionarse con los niños en pie de igualdad y estar preparado para

aprender de ellos. Aquí hay un ejemplo en el que Korczak describe su experiencia de aprendizaje en una colonia de verano (Korczak [1919-20]1999b: 222):

Entendí que los niños son un poder que se puede animar a participar o desafiar por falta de respeto, pero en cualquier caso debe tenerse en cuenta. [...] Al día siguiente, por primera vez en una charla durante el paseo por el bosque, no hablé a los niños sino con los niños; no hablé sobre lo que quiero que sean, sino sobre lo que querían y podrían ser ellos mismos. Tal vez es la primera vez que me convenzo de que de los niños se puede aprender mucho, que ellos también hacen demandas, condiciones y objeciones, y que tienen derecho a hacerlo.

Todo adulto se enfrenta al reto de respetar a los niños como iguales y, siempre que sea posible, comprender su punto de vista y reconocer su voluntad. A Korczak no le preocupa “empoderar” o “involucrar” a los niños, sino crear condiciones que permitan a los niños de todas las edades expresar sus opiniones y voluntad. Desde el punto de vista de Korczak, los niños no tienen que “madurar” para expresarse libremente y contribuir a una decisión, sino es el educar que debe buscar las condiciones para que el niño pueda hacerlo ahora. Korczak lleva a cabo esta búsqueda junto con los niños. En su obra *Educación feliz*, da a considerar (Korczak, [1919]1999a: 459): “Nota: O la vida de los adultos – al borde de la vida de los niños. O la vida de los niños – al borde de la vida adulta. – ¿Cuándo surgirá ese momento de franqueza, ya que la vida de los adultos y la de los niños estarán una al lado de la otra?”

La estructura social de una infancia que se vive estrictamente separada del mundo de los adultos y que se diferencia claramente de éste es lo que fomenta las conductas paternalistas frente a niñas y niños, su subestimación y su situación de desventaja, reteniéndolos en su estatus de inferioridad. Esta dicotomía o división de la sociedad se manifiesta en la institucionalización de la infancia, o sea en la localización de los niños en espacios sociales especialmente constituidos para ellos. Algunos autores se refieren a esta situación como “insularización” (Zeiher & Zeiher, 1994).

La supuesta incapacidad de los niños para tomar decisiones propias no sólo responde a leyes de la naturaleza sino que también puede ser la consecuencia de la incapacidad de los adultos de reconocer y considerar cuáles son las necesidades de los niños. Es más, la conducta de los adultos puede contribuir a frenar o incluso a destruir el desarrollo de niñas y niños (ver Young, 1980: 185; Lansdown, 2005; Liebel, 2015b). Este fenómeno puede observarse sobre todo en ciertos conceptos y medidas de la así llamada protección infantil, pero también en algunos conceptos y formas de participación diseñados especialmente para la niñez. Sin embargo, antes de referirme a algunas temáticas de la protección y participación infantil, permítaseme exponer cuál es la constelación entre paternalismo y los derechos de la niñez.

6.3. Paternalismo y derechos de la infancia

El concepto de los derechos de la infancia marca límites estrechos a las conductas paternalistas en el trato con niñas y niños, poniendo en tela de juicio toda forma de paternalismo y adultismo. No obstante, no siempre se interpreta en este sentido los derechos de los niños, y cabe considerar también que no por su mera existencia, los derechos de la infancia son capaces de desmantelar constelaciones sociales en las que los niños están sometidos a los adultos o dependen de ellos de tal forma que éstos últimos pueden ejercer poder sobre ellos. Al observar la historia de los derechos de la niñez, podemos identificar dos corrientes principales. La primera se enfoca sobre todo en la protección de los niños de peligros y riesgos. Habla de derechos de la infancia, pero no los entiende como derechos subjetivos de niñas y niños sino como responsabilidad y obligación de los adultos o los Estados de velar por su bienestar. Se trata de una corriente evidentemente paternalista, y su primera expresión fue la *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño* promulgada por la Sociedad de las Naciones en 1924. La otra tendencia, menos conocida, sostiene que los derechos de la infancia deben comprenderse, ante todo, como expresión y medio para lograr la emancipación y la igualdad de derechos de los niños y en el marco del conjunto de los Derechos Humanos. Como esta tendencia ha venido de la mano de diferentes movimientos sociales que apuntaban a transformar situaciones políticas y sociales, la denominamos la de los “derechos desde abajo” (Liebel & Martínez Muñoz, 2009; Gaitán & Liebel, 2011: 15-28; Liebel, 2009; 2012a; 2013). Se manifestó, por ejemplo, en las obras y la práctica educativa de Janusz Korczak (ver Naranjo, 2004; Liebel, 2019) o en la Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño del año 1918.⁸³ Sin liberar los Estados y la comunidad internacional de su responsabilidad en la aplicación de los derechos de los niños, esta corriente se dirige contra todo tipo de paternalismo en el trato con los niños.

En 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidos promulgó la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Es el documento de derecho internacional más importante en materia de derechos de la infancia y reúne las dos corrientes arriba mencionadas en forma a veces contradictoria. De hecho, la Convención todavía tiene un pie en la línea tradicional del paternalismo, pero al mismo tiempo, incluye elementos que van más allá. Ahora bien, si estos últimos elementos logran imponerse no depende de los derechos en sí sino de la interpretación que se hace de ellos y de las constelaciones de poder que rigen en cada sociedad y en el mundo (ver Liebel, 2009; 2013).

Una tendencia que se refuerza el sesgo paternalista de la CDN es negar los derechos de los niños que son derechos humanos en el pleno sentido de la palabra,

⁸³ Esta declaración fue discutida en el comienzo de la Revolución Rusa en febrero de 1918, en un congreso de artistas y educadores, sin embargo rechazada porque no fue considerada compatible con los principios del marxismo (para detalles ver Liebel, 2016a).

y por el contrario declararlos como derechos especiales para los niños. Esto pasa explicitamente, por ejemplo, en un artículo reciente de Günter Graf (2017) sobre ética infantil cuando dice: "al otorgar los derechos humanos de la misma manera a los niños como a los adultos llevaría a calificar su voluntad como autoritativa" (op. cit.: 127). El autor parece temer en este caso que los niños finalmente se encuentran "en el poder" y supriman los adultos. Por lo tanto, no es sorprendente que aplaude el "fuerte elemento paternalista" (op. cit.: 128) que ve encarnado en la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta tendencia se relaciona sin ruptura con posiciones en la filosofía jurídica y moral que niegan generalmente a los niños derechos propios, ya que no fueron capaces de identificar sus intereses y actuar "autónomamente" con su propia voluntad.

En las ciencias jurídicas y en la filosofía política, los debates sobre paternalismo y antipaternalismo se intensificaron ya desde los años 1970, llegándose a elaborar conceptos sutiles al respecto. Pese a ello, hasta ahora son pocos los autores que se ocuparon de esta temática en relación a los derechos de los niños. Mientras que en la década de los 1970 y 1980, el tenor general era rechazar rotundamente las posiciones explícitamente paternalistas⁸⁴, la literatura filosófica y jurídica actual en materia de derechos de la infancia tiende a refutar el paternalismo en sus variantes "fuertes" o "duras" pero a justificar como inevitables sus formas "suaves" o "blandas". A continuación, ilustraré esta tendencia con ayuda de dos estudios teóricos recientes referidos al debate sobre la relación entre derechos de la infancia y paternalismo bajo aspectos jurídicos, filosóficos y éticos.

En su obra *Derechos Humanos de los Niños: Una Propuesta de Fundamentación*, la jurista mexicana Mónica González Contró (2008; ver también González Contró, 2006) inicialmente critica que en el debate jurídico sobre los derechos de la infancia "se atribuye a este grupo tácitamente ciertas características, especialmente relacionadas con la racionalidad y como consecuencia el ejercicio de la autonomía" (González Contró, 2008: 3). Como ejemplo, se refiere al uso frecuente de términos como "incapacidad", "falta de madurez" o "falta de racionalidad". Según la autora, tales términos parten "de una perspectiva adulta que tiene como consecuencia que las características se definan en términos de carencias, ignorando los estudios que muestran que cada etapa de la niñez presenta estructuras mentales propias, es decir, que su lógica o razonamiento es peculiar y difiere del adulto" (*ibid.*). En consecuencia, la autora rechaza el *paternalismo duro* – "perfeccionismo moral-jurídico" en sus palabras⁸⁵ – pero hace un alegato por un paternalismo jurídico de tipo "suave" que está basado en lo que ella llama "las necesidades básicas" de los

⁸⁴ Al respecto, ver, p.ej. el documento de debate de William Aiken y Hugh LaFollette que data de casi diez años antes de la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño (Aiken & LaFollette, 1980) y, en el mismo documento, especialmente los aportes de Ann Palmeri (1980) y Joel Feinberg (1980).

⁸⁵ Se habla del perfeccionismo, si ciertas imaginaciones de una vida "correcta" o "buena" son impuestas a otras personas con el poder. Eso se llama también paternalismo moral.

niños y niñas con la pretensión de tomar en cuenta las diferentes etapas de la vida y los contextos sociales y culturales.

Desde ese punto de vista, para González Contró, el paternalismo es por lo tanto inevitable debido a las características naturales de la infancia que se manifiestan en la dependencia del niño de personas adultas y su vulnerabilidad y que incluyen la necesidad de equilibrar los intereses del niño, en tanto que niño y en tanto que futuro adulto. De hecho, al referirse a las necesidades básicas, la autora no sólo considera justificado sino también limitado el paternalismo porque estas necesidades son apoyadas por los derechos de protección y provisión, que garantizan particularmente el derecho a la vida, al desarrollo y a la dignidad humana. Por ser una etapa de la vida en proceso evolutivo en la que se desarrollan las capacidades del niño, la autora tiene la convicción y confianza de que el paternalismo se irá reduciendo gradualmente hasta lograr la plena autonomía.

La otra obra a la cual quiero referirme, es del filósofo alemán Christoph Schickhardt (2012). Esta obra tiene la pretensión de brindar los fundamentos para una “ética infantil” basada en derechos. Los resultados pueden resumirse de la siguiente forma: Al menos desde el momento en que la Convención sobre los Derechos del Niño garantiza a niñas y niños derechos legalmente vinculantes, toda acción de personas adultas que signifique una intervención en la vida de los niños alegando el interés de los mismos, debe ser justificado moralmente. Así, según Schickhardt, ya no es defendible que los adultos traten a los niños como mejor les parezca. Pero, así argumenta el autor, como las competencias racionales de los niños para tomar decisiones propias son limitadas (aunque cambiantes en el transcurso de su vida), en ciertas situaciones es inevitable que una persona adulta intervenga en su vida y actúe en su lugar. Ahora bien, hoy en día, los niños tienen derechos propios, motivo por el cual un “paternalismo duro” en sentido de una acción adulta arbitraria –por muy bien intencionada que sea– ya no es aceptable. El paternalismo vinculado a derechos que siempre requiere de justificación, Schickhardt lo define como “paternalismo blando” y, al igual que Mónica González Contró lo considera inevitable.

Schickhardt continua que el interés del niño no puede determinarse únicamente orientándonos en el derecho positivo sino que requiere de una comprensión más profunda de los derechos del niño que necesariamente debe incluir derechos morales. Así, para Schickhardt, el fundamento para que los niños pueden reclamar derechos morales es lo que él mismo llama el “estatus moral” de los niños, entendiendo que este estatus implica que niñas y niños deben ser reconocidos/as como personas plenas y tratados/as como iguales en comparación con personas adultas. Sostiene que los niños tienen derecho a un estatus moral y que, por lo tanto, es indispensable reflexionar detalladamente sobre sus intereses. En su intento de definir el contenido de estos intereses, Schickhardt se ocupa de manera pormenorizada de la pregunta de qué es el “buen vivir” o “vivir bien” de los niños, apoyándose para ello en el concepto jurídico del “bienestar infantil” – idea poco clara pero de todos modos muy común en el derecho social alemán – equiparándolo de manera nominal con

el buen vivir del niño. Schickhardt expone que el concepto del bienestar infantil determina “lo que es bueno para el niño mientras el niño no pueda hacerlo por sí solo” (op. cit.: 187). Admite que el concepto del bienestar infantil “es menos apto que el lenguaje jurídico para dar el peso y la atención necesarios a los intereses de la infancia *en el sistema normativo social [...]*” (op. cit.: 188; cursivas del original) y, con miras al sistema jurídico alemán, incluso considera justificada la sospecha de que “con el concepto del bienestar infantil, se da a los niños un instrumento para la formulación y reivindicación de sus intereses que no pasa de ser de segunda categoría” (*ibid.*). Y pese a todo ello, Schickhardt considera que el término es inevitable porque niñas y niños aún no disponen de las capacidades necesarias y la “voluntad cualificada” (op. cit.: 193) que les permitirán evaluar su propio bienestar en todos los aspectos imaginables y actuar correspondientemente.

Por consiguiente, y siguiendo a Schickhardt, en cada etapa y situación de su vida, los niños dependen de diferentes maneras de que una persona adulta tome decisiones en su lugar. Según el autor, estas decisiones responden a un “paternalismo blando” y son aceptables sólo bajo ciertas circunstancias y como “solución de emergencia”, debiendo cuestionarse permanente su justificación. Aclara que son moralmente problemáticas cuando ocurren “frente al niño por el bien del niño” (op. cit.: 192), es decir en contra de su voluntad expresa o presumible. “El problema moral principal del paternalismo frente a niñas y niños es saber bajo qué circunstancias es permisible o incluso necesario asumir una conducta paternalista *en contra de su voluntad o por encima de su cabeza para conservar o fomentar su bienestar*” (op. cit.: 191; cursivas del original).

En resumen: De acuerdo a las consideraciones de la ética infantil (Schickhardt, 2012) o el *constructivismo ético* (González Contró, 2006; 2008), la variante dura del paternalismo significa que el niño no tiene un estatus o una personalidad moral, sigue siendo visto como puro objeto, y otras personas pueden tomar decisiones sin ningún consentimiento previo o posterior del niño. A diferencia de éste, la variante suave del paternalismo concede al niño un estatus o una personalidad moral como ser humano principalmente igual al adulto, y cada decisión debe ser justificada posteriormente por el afectado, usualmente cuando llega a la mayoría de edad. Para la conceptualización y el manejo de los derechos de la infancia parece entonces razonable preguntarse ¿hasta qué punto y en qué áreas el paternalismo es considerado inevitable o aceptable? Un ejemplo lo encontramos en el establecimiento de edades legales mínimas para ciertas actividades o responsabilidades de los niños y niñas (por ejemplo contraer matrimonio, derecho al sufragio, responsabilidad penal, consentimiento en las relaciones sexuales). Usualmente, las edades mínimas son justificadas con la necesidad de protección de los niños (no siempre así de sus derechos), pero pueden tener también el efecto de limitar su autonomía y participación.

Es innegable que en las sociedades actuales, existen diversas situaciones en la vida de niñas y niños en las que dependen de que personas adultas tomen

decisiones para ellos/as sin que se les consulte o se negocie esta decisión. Ofreceré un ejemplo evidente que se suele alegar muchas veces, así también en el libro de Schickhardt. Un niño está por correr a una calle muy transitada para recoger un balón que se le ha escapado. La madre lo retiene, interviniendo en su libertad en contra de su voluntad. El paternalismo blando justificaría la acción de la madre argumentando que el niño no hubiera podido implementar su voluntad de recoger el balón porque, muy probablemente, hubiera sido arrollado por un auto antes de poder cumplir su intención. Por consiguiente, la madre no impidió que el niño lograra su objetivo sino que lo salvó de graves consecuencias que no eran la voluntad del niño. Podríamos señalar centenares de ejemplos y casos similares.

Sin embargo, existen muchas situaciones en las que personas adultas intervienen en la vida de niños que no son tan evidentes y fáciles de justificar como el ejemplo que acabamos de ver. Christoph Schickhardt señala varios casos, sobre todo del área médica, en los que las intervenciones adultas en la vida de los niños parecen inevitables pero continúan siendo cuestionables, pues permanece la duda de si no hubiera habido otras soluciones que correspondían más al interés del niño que la decisión tomada por los adultos. En todo caso es necesario hacer “esfuerzos preventivos para a largo plazo reducir las situaciones en las que las intervenciones paternalistas son una opción” (op. cit.: 211). La pregunta es si estas medidas de prevención son deseables sólo en el área de la medicina o también en otros campos del actuar que afecta a los niños. Volviendo al ejemplo del niño que corre detrás de su pelota, podríamos preguntarnos si fuera posible eliminar el riesgo de ser arrollado por un auto adecuando la calle o toda la vida ciudadana a las necesidades de la infancia. Obviamente, esto no sería posible de la noche a la mañana, pero la idea demuestra que la necesidad de intervenciones paternalistas podría reducirse en la medida de lo posible a que se modifiquen de manera igualitaria las prioridades y las constelaciones de poder en una sociedad.

Analizando la materia bajo este aspecto, me parece que uno de los problemas de la argumentación de Schickhardt es que, con toda la cautela y las dudas que expone, siempre desemboca en la justificación de la acción paternalista en vez de analizar más detalladamente cómo podríamos enfrentar este tipo de situaciones, evitarlas o reducirlas. Vale decir lo mismo para los conceptos de Mónica González Contró, pues pese a que pretende tomar en cuenta los contextos sociales y culturales, deduce las necesidades básicas de niñas y niños de la naturaleza, entendiendo el desarrollo del niño como un proceso endógeno, predeterminado naturalmente, tal como lo sugieren los patrones de la psicología evolutiva clásica. En efecto, ni González Contró ni Schickhardt consideran que la relación entre adultos y niñas y niños es una constelación de poder inequitativa que no está determinada por simples y meras condiciones antropológicas o biológicas sino que, en considerable medida, se debe a las estructuras adultistas de las sociedades contemporáneas. Dichas estructuras adultistas se revelan, p.ej., en el hecho de que son los adultos los que predeterminan qué se valora y se reconoce como “capacidades racionales” (ver

Palmeri, 1980: 160). Si bien Schickhardt (2012: 204) recalca que el paternalismo siempre es paternalismo “en una situación concreta”, tiende a considerarlo como generalmente inevitable. Por lo tanto, en vez de defender el paternalismo en su variante suave o moderada, deberíamos estudiar más detalladamente cómo superar situaciones de conflicto por intereses infantiles en sentido de una responsabilidad compartida.

Sin duda, esta propuesta implica replantear y repensar los derechos de la infancia, pues el discurso y la práctica actuales aún se mueven en un marco protecciónista y legalista, y todavía se suele concebir los derechos infantiles más como una obligación jurídica de los adultos o de órganos estatales de actuar *en beneficio* de niñas y niños en vez de tratar de ampliar las posibilidades y opciones de los niños de *ellos mismos* hacer uso de sus derechos (ver Gaitán & Liebel, 2011; Liebel, 2013). A mi parecer, las dos alternativas no se excluyen. Se trata de modificar el énfasis hacia una constelación de poder más equitativa. En el próximo acápite, ilustraré más detalladamente esta idea aplicándola a las áreas de la protección y de la participación infantil.

6.4. Protección infantil entre paternalismo y participación

Hasta hoy, en la mayoría de los casos se entienden y manejan la protección infantil en un sentido tutelar. Según esta lógica, la forma en que los niños deben recibir “protección” es aquella en la que los adultos o la sociedad adulta los cubra con sus alas protectoras encargándose de su bienestar y evitando peligros y amenazas. Sin embargo, este tipo de “protección” muchas veces “no es mucho más que una máscara para encubrir prácticas paternalistas que socavan la autonomía de los niños y van en contra de la puesta en práctica de sus derechos” (Franklin, 1994: 61). En todo ello, se presupone que, dada su corta edad y su consecuente “debilidad” y debido a su “falta de experiencia de vida”, los niños no tienen la competencia necesaria para asumir un papel activo y responsable en la protección de peligros y el cuidado de su bienestar.

En efecto, el supuesto de que los adultos son fuertes y los niños son débiles es correcto para la mayoría de las sociedades contemporáneas y en muchas situaciones de la vida diaria. Pero cabe destacar que no se trata de una relación simplemente “natural” sino que es el resultado de una constelación de poder que atribuye un estatus fundamentalmente diferente a mayores y niños. Por lo tanto, desde el punto de vista de la protección paternalista, no conviene poner en tela de juicio las constelaciones de poder entre niños y adultos y dar a los niños la posibilidad de actuar a la misma altura que los adultos. Pero hacerlo no significaría que los adultos o la sociedad en su conjunto no deban asumir su responsabilidad; significaría que los niños y jóvenes mismos podrían influir en que la protección que se les brinde realmente esté acorde a sus intereses y que no implique incapacitarlos para todo casi automáticamente como hasta ahora ha ocurrido.

Esta visión de protección se fundamenta en un concepto que, al contrario de lo que ocurre actualmente, no se concentra en la evitación o en el aislamiento total de cualquier situación de peligro ("protección contra...") sino que apunta a su superación mediante la acción activa de los afectados directos ("protección mediante..."). Evidentemente, esta mirada no está exenta de ciertos riesgos. Así, cabe preguntarse si las niñas y niños siempre son capaces de evaluar correctamente el peligro que puede conllevar una determinada situación, si siempre son capaces de reconocer "su interés superior" o de distinguir entre intereses de corto y de largo plazo. Pero también sería una muy cortoplacista mirada pensar que el concepto de la evitación de peligros esté libre de riesgos. Pues de hecho, no sólo tiende a cimentar aún más la dependencia de la infancia a costa de su libertad y participación y a seguir impidiendo que pueda desarrollar las competencias necesarias para actuar de manera adecuada en diferentes situaciones, sino que además es totalmente ciego e inflexible frente a las condiciones de vida concretas de niñas y niños en sus respectivas posiciones sociales y diversidad de contextos culturales.

Así, debemos tomar en cuenta que en numerosas ocasiones, precisamente los niños que crecen en condiciones de vida difíciles, aprenden desde pequeños a asumir responsabilidades, a cuidar de sí mismos y de otros y con ello, desarrollan capacidades y habilidades para superar riesgos y situaciones de necesidad. En muchas sociedades, la infancia no es una fase de preparación para la vida que se basa en el sustento que brindan los adultos – como lo es en Europa occidental en la actualidad – sino que niñas, niños y adolescentes asumen un rol activo en la vida tanto social como económica (ver Liebel, 2003; Newman, 2005). Por ello es aún muy frecuente escuchar que la *infancia es el futuro...* situándoles en la habitual moratoria social en la que han estado ubicados.

Para los conceptos no-paternalistas de protección infantil que entienden la protección como un derecho y que la toman en serio como tal, es fundamental ver cómo se puede apoyar y fortalecer a la infancia. De hecho, no consideran a las niñas y niños solamente bajo el aspecto de peligros y amenazas – reales o potenciales – sino que los consideran como sujetos con sus diversas características y todo su contexto vital. Por consiguiente, los conceptos de este tipo no apuntarán en primer lugar a alejar a los niños de cualquier peligro sino que tratarán -donde sea posible- de acompañarles y generar las capacidades para que ellos mismos hagan frente a posibles riesgos y amenazas de manera activa y que aprendan a resistirlos. Esto implica que niñas y niños no sólo deban participar en las decisiones respecto al tipo y la forma de la protección más oportuna que recibirán sino que también se tome en cuenta de qué peligros quieren ser protegidos y de cuáles tal vez no. En todo ello, por supuesto no se trata de dejar a los niños "que hagan lo que quieran". Se trata de establecer y trabajar una relación con ellos en la que se respeten sus puntos de vista y también sus competencias.

De ninguna manera, esta visión de la protección infantil supone que los niños siempre sepan mejor cuáles son sus intereses o que se den cuenta de posibles

peligros para ellos mejor que los mayores. Pero tampoco sugiere lo contrario: que los adultos siempre tengan una visión más amplia (cuasi perfecta) y que siempre actúen en el mejor interés de la infancia. Lo que sí hace es tomar en consideración de manera explícita la existencia de diferencias entre niños y adultos, ya sea en puntos de vista, en posición social y, por ende, en los intereses correspondientes. Es por eso que es indispensable lograr un acuerdo de cuál es la mejor forma de corresponder al mejor interés de la infancia también en el tema de su propia protección. Y el fundamento de este acuerdo debe estar en comprender que los niños y los mayores se necesitan unos a otros y que debemos (poder) aceptar esta "interdependencia generacional".

Respecto a las posibilidades de realización de los conceptos no-paternalistas de protección de la infancia, podemos analizarlas desde una perspectiva macro y otra, micro. A nivel *micro*, nos topamos con el tema de cómo niñas y niños manejan posibles peligros inminentes en casos concretos y cómo pueden protegerse. En cambio, a nivel macro, se trata de ver cómo fortalecer la posición de la infancia como grupo social al interior de la sociedad y cómo agrandar su poder de influencia en las decisiones políticas que les afectan que son, por cierto, casi todas por no decir todas.

Al querer desarrollar en los niños la capacidad de crítica, la capacidad de decisión y la auto-responsabilidad, la perspectiva micro apunta a un concepto de protección infantil educativo. Sin embargo, hasta ahora, la protección educativa casi siempre ha estado basada en una comprensión muy unilateral de niños y adultos. Pues son los adultos quienes identifican los peligros y quienes deben capacitar a niñas y niños a protegerse de ellos. Sin embargo, los niños sólo podrán adquirir confianza en sus competencias y una visión crítica de sus circunstancias de vida, si en su vida diaria tienen la posibilidad de realmente enfrentar estas circunstancias. Para ello, es necesario brindarles posibilidades e incentivarlos para asegurarse de sus intereses y derechos individuales y colectivos, y permitir que se organicen (a ello tienen derecho) ya sea en grupos infantiles o juveniles, locales o en redes sociales o en movimientos infantiles más grandes. Es en este tipo de agrupaciones donde los niños mejor pueden tomar conciencia de sus fortalezas y darles una dimensión práctica a sus competencias. De hecho, tal y como muestran Martínez Muñoz y Cabrerizo Sanz (2015: 15) en una guía de auto-evaluación del fortalecimiento de las organizaciones de infancia, las experiencias de organizaciones de niños, niñas y adolescentes,

Han entrado en la arena política introduciendo nuevas formas de hacer y de organizarse (en sus estilos, en su gramática, en sus discursos) con un aire fresco en sus formas comunicativas mediante las que han conseguido ofrecer soluciones y visibilizar conflictos ganando una gran legitimidad en los últimos años. [...] Esto ha implicado que una población no activa tradicionalmente, haya cobrado más visibilidad y empoderamiento social en los asuntos públicos. Este protagonismo tiene una doble vertiente; por un lado un *protagonismo*

convivencial (al interior de sus propias organizaciones) y un *protagonismo político* en el que interactúan con el fin de conseguir cambios que mejoran sus vidas cotidianas.

Es evidente que todo ello no es aplicable a todos los niños y niñas de la misma forma y en la misma medida, pero tampoco se restringe solamente a niños mayores. Aún en el caso de niños pequeños es posible hacerles ver y experimentar que pueden apoyarse y fortalecerse mutuamente y enseñarles cómo hacerlo (p. ej. en escuelas y jardines de infancia). Experimentar este tipo de vivencias en su grupo o en su red son la mejor manera para superar el sentimiento de impotencia y para aprender a defenderse si alguna situación de peligro se presenta, muy especialmente para niñas y niños que viven en situaciones de desventaja y que, por consiguiente, pueden ser más vulnerables.

La *perspectiva macro* está ubicada en la protección estructural, pues trata de transformar las condiciones de vida generales para así mejorar el bienestar de los niños y reducir los peligros. El problema es que -de manera similar a lo que ocurre con el concepto educativo- también la protección estructural se implementa por encima de las *cabezas de los niños*, pues les entiende como "beneficiarios" de decisiones y medidas políticas (habitualmente 100% adultas). Para liberar la protección infantil estructural de sus trabas paternalistas, los niños deberían tener la posibilidad de participar en las decisiones y medidas políticas que han de tomarse en su beneficio. El mejor camino para ello sería aceptar a niñas y niños como ciudadanos que tienen los mismos derechos que los adultos y que tienen la facultad de hacer uso de sus derechos en forma activa y efectiva. Esto no sólo implica reconocer que la infancia tiene derechos civiles y políticos (sino ampliarlos p.ej. con el derecho de sufragio), y que la sociedad y sus instituciones deben crear una cultura de participación que tome en serio a niñas y niños como ciudadanos competentes, con características e intereses específicos, brindándoles una oportunidad real de hacer valer sus ideas de lo que sería una vida mejor, más allá de experiencias puntuales y vistosas de participación, con más impacto mediático que real en sus vidas.

Ahora bien, es cierto que ni la auto-organización ni la ciudadanía de niños son una garantía de que realmente estén protegidos de riesgos y peligros, pero sí colocarían la protección de sus derechos sobre una base nueva, porque cambiarían la visión que tenemos de los niños, de su necesidad de protección y de sus competencias, y los niños tendrían mejores posibilidades para ellos mismos hacer respetar de manera activa sus puntos de vista y sus intereses. De hecho, el fundamento de la protección de la infancia ya no serían la exclusión y la prohibición, sino el reconocimiento y la promoción de capacidades y competencias, la motivación y la solidaridad mutua. La infancia tendría mejores posibilidades de tomar en sus propias manos su protección, tomaría parte en las decisiones y medidas que se tomen con el fin de protegerlos. Y sobre todo ya no se trataría de salvaguardar a

niñas, niños y adolescentes de los diferentes peligros y amenazas sino que tendrían la posibilidad de participar en la mejora de la sociedad, haciendo valer sus intereses y, por consiguiente, también de cambiar ellos mismos sus circunstancias de vida. De hecho, la conciencia crítica de ser sujeto de derechos, aumenta a medida que cada niño, cada niña, experimenta su vivencia asociativa en el seno de la organización. En los últimos años, han sido varios los proyectos que han centrado su actividad en el desarrollo del fortalecimiento de capacidades y habilidades. Una lógica que en todo momento deberá ser colectiva bajo el consenso y el ejercicio de la participación que deberá revisar la imagen y representación social de la infancia como presente activo (y no como futuro) con intereses propios de cualquier actor social y no únicamente como personas susceptibles de ser protegidas por terceros y reducidas, tradicionalmente, a la esfera de lo privado o familiar. La infancia debe ser considerada como un asunto público y su bienestar debe garantizarse a través de políticas públicas con su consideración (ver Cussiánovich, 2008/2010; Martínez Muñoz & Cabrerizo Sanz, 2015).

6.5. Participación infantil entre paternalismo y protagonismo

Participación no sólo puede manifestarse en diversas formas sino que también puede tener muchos significados, tanto para el individuo como también para sus próximos o la sociedad en su totalidad. Mientras que la palabra participación en sí es un término vacío que puede llenarse de diferentes maneras, los *discursos* y los *conceptos* de participación siempre contienen componentes normativos en sentido de que incluyen ciertas expectativas en cuanto a lo que es deseable y adecuado, hasta dónde puede ir la participación y a qué se refiere, qué fin tiene, quién debe beneficiarse de ella, etc. (ver, p. ej., Novella Càmara, 2008; Seguro Gómez, 2016). Sin embargo, raras veces estos componentes normativos aparecen sobre la mesa, y es por eso que considero que una de las tareas más importantes que debemos enfrentar es hacer visibles estos aspectos ocultos, los objetivos implícitos y las consecuencias no admitidas de la participación. Pues, cuando hablamos de participación, no necesariamente quiere decir que esté libre de conceptos e intenciones paternalistas – especialmente cuando de la participación infantil que pretenden los adultos se trata.

Cuando hoy en día se habla de participación, generalmente, se piensa en proyectos y modelos que se establecen para o con niños. En todo ello, muchas veces, se olvida el hecho de que, antes que nada, la participación es un asunto de la vida cotidiana, más allá de cualquier tipo de consideraciones pedagógicas o jurídicas. En su calidad de seres sociales, las personas de todas las edades participan en la vida social. Son actores, expresan sus necesidades, organizan su vida, tratan de participar en la organización de su entorno, buscan su posición en sus interrelaciones con otras personas, miden el alcance de su influencia, asumen tareas y funciones, cumplen sus responsabilidades o se oponen a ellas. Las niñas y

los niños hacen lo mismo, a su modo particular y según su edad y su situación de vida, de tal manera que lo importante es comprender y tomar en serio las diversas formas de expresión como formas de participación o como reivindicación de ella.

Generalmente, se asume implícitamente que para la etapa de la vida que comúnmente llamamos infancia, rigen condiciones específicas que difieren de las aplicables a los adultos, p.ej. intereses específicos según edad o generación, mayor vulnerabilidad, necesidad de protección o determinados requerimientos de desarrollo. En tanto participación “adaptada a la infancia”, se la ubica en instituciones pedagógicas o como una especie de forma previa o simbólica de participación política en lugares especiales fuera del mundo de los adultos. Se basa en la supuesta separación entre la esfera de los adultos y la esfera de la infancia, y son muy raras las veces que se cuestiona este supuesto. La infancia no se define como parte integral de la comunidad sino como un estado preliminar y una etapa de desarrollo en el camino hacia un ser adulto (supuestamente capaz de pensar y actuar racionalmente). Por consiguiente, la participación infantil suele ser concebida y diseñada principalmente por adultos y para fines de aprendizaje. Es cierto que en ocasiones se prevé cierta influencia en decisiones de adultos, pero casi siempre este poder de influencia queda restringido a consultas en las que los adultos son libres de hacer caso o no a las opiniones y expectativas expresadas por los niños. Así, que niñas y niños tengan poder de decisión en temas que vayan más allá de su vida personal normalmente continúa siendo un tabú.

Uno de los problemas fundamentales de muchos proyectos e iniciativas de participación es que son ideados por adultos y se conciben en un sentido *funcional* o *instrumental* (enfoque top-down o de arriba hacia abajo)⁸⁶, siendo lo importante su *utilidad*, de modo que hay participación sólo hasta donde convenga (a los adultos). Así, la participación sirve, en primer lugar, para generar identificación en los niños y para mitigar resistencias. Podemos observar este concepto de participación p.ej. en las escuelas, donde sirve para motivar a alumnos aburridos o para evitar conflictos y problemas con niñas y niños rebeldes. O también en proyectos de planificación a nivel comunal, donde se espera que la participación infantil (y juvenil) genere mayor eficiencia o signifique una ventaja innovativa comparativa en la competencia por ganar inversores y empleos.

Ahora bien, comprender la participación en un sentido *existencial* y como *derecho* que le corresponde a una persona, le sirva a alguien o no le sirva a nadie, es una comprensión de participación fundamentalmente diferente. Según esta perspectiva, la participación es inherente al sujeto actor, amplía su espacio de acción y lo salva de ser degradado a ser un objeto para fines heterónomos. La Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas concede este

⁸⁶ Debo mencionar, sin embargo, que existen algunos que otro intento de adultos de iniciar proyectos con el fin de que los niños mismos continúen desarrollándolos. Generalmente, se brinda apoyo infraestructural (p. ej. una página web o recursos financieros para encuentros).

derecho también a niñas y niños, pero en una medida restringida vinculada al grado de “madurez” y a la “capacidad”⁸⁷. La visión de la participación como derecho se basa en un concepto de humanidad según el cual, en principio, todo ser humano tiene interés y es capaz de hacer uso de ese derecho.

Con todo, para determinar si este concepto de participación infantil realmente beneficia la emancipación e igualdad de derechos, también aquí es necesario ver cuáles son los intereses de fondo y las condiciones de implementación concretas de los niños. Sólo así podemos determinar si los niños realmente pueden ejercer la participación y si ésta tiene sentido para ellos. En efecto, los conceptos de participación basados en los derechos de la infancia muchas veces están desconectados de las realidades de vida concretas y de los intereses de los niños, porque se limitan a evocar el sentido de derechos y de la democracia para niñas y niños en tanto (potenciales) ciudadanos/as o tienden a tomar la participación infantil como un recurso pedagógico o medio para la política educativa cuyo fin es educarlos/as para que algún día sean ciudadanos/as “verdaderos” y “competentes”. Por lo tanto, al igual que los enfoques de participación orientados hacia la utilidad, los enfoques basados en los derechos infantiles tampoco están libres de instrumentalizar a la infancia en un sentido paternalista y para fines heterónomos.

Si comprendemos la participación como un derecho individual, debemos preguntarnos cuál es el concepto de la relación entre individuo y sociedad. Así, existe, por ejemplo, el concepto liberal que surgió en la época del racionalismo europeo y con la sociedad burguesa y que sugiere que el individuo debe entenderse en un sentido “individualista”, es decir que existe frente a la sociedad, pero de manera separada de ella. En este entender, el individuo es un ser asocial que se une con otros sujetos sólo posteriormente, de manera “artificial” y de acuerdo a “normas legales”.

Sin embargo, hay varios conceptos de la relación entre individuo y sociedad que contradicen este enfoque liberal-individualista. No conciben el individuo como “última unidad” o una especie de átomo que ya no puede ser subdividido más, sino que lo consideran un ser social que es parte de la sociedad siempre y que es afecto a ella.

Si el ser humano existe fundamentalmente a través de otros similares, si sólo por estos otros es lo que es, entonces lo que lo define no son en primer lugar su indivisibilidad y su singularidad, sino el hecho de necesariamente formar parte del otro y su capacidad de comunicarse. Antes de ser individuo, el ser humano

⁸⁷ Ver art. 12.1 CDN: Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.” Priscilla Alderson (2000: 86) sostiene que este principio de la “evolución de las facultades” puede comprenderse e implementarse en un sentido controlador y protector o en un sentido emancipador. De hecho, encontramos una interpretación emancipatoria en la Observación General no. 12 (2009) Comité de los Derechos del Niño sobre el “derecho del niño a ser escuchado”(CRC/C/GC/12).

es semejante, es prójimo; antes de vincularse consigo mismo explícitamente, se vincula con otros; es un instante en el todo de las relaciones, antes de – tal vez – algún momento poder definirse a sí mismo (Institut für Sozialforschung, 1956: 42).

Por lo tanto, la sociedad como “el todo”, siempre está comprendida también en el individuo, al igual que, a la inversa, el todo no podría existir ni tendría sentido sin seres humanos (y no humanos) vivos.

El “todo”, en el sentido de sociedad, comunidad, etc. debe entenderse siempre desde una perspectiva histórica y como algo con una estructura interna. Siempre somos parte, pero la posición que ocupamos en este “todo” puede variar: podemos tener o no tener poder, podemos ser reconocidos o menospreciados. Cuanto más equitativo y abierto sea o se conciba el “todo”, menos opresión, coacción o sumisión conlleva. Llevado al extremo, esta concepción puede llevar a la negación de la sociabilidad, tal como ocurre, p.ej. en los mensajes neoliberales. Sin embargo, el otro extremo también es posible: el individuo es “devorado” por la sociedad, es decir que es ignorado totalmente en sus características personales, en sus necesidades e intereses. Sigue así, por ejemplo, en el lema fascista de que la “*Volksgemeinschaft*” (“comunidad del pueblo”) es todo, el individuo no es nada.

Ahora bien, nuestra propuesta es entender la participación tanto como un modo de *libertad* como también de *pertenencia* y poner especial atención en la relación que puede haber entre ambos modos. En este sentido, podemos comprender la participación como una posibilidad u oportunidad del individuo de ganar mayor margen de acción, más poder e influencia en una sociedad “inequitativa” y “no libre” (liberación, empoderamiento), pero también como posibilidad u oportunidad del individuo de escapar de una posición marginal y de lograr más reconocimiento social y mayor “pertenencia” (inclusión, tener-parte). De hecho, en vez de pensar en categorías de “o esto o lo otro”, deberíamos poner la mirada en las interdependencias. Ser autónomo solamente, puede significar también estar solo, sentirse abandonado e inútil. El ser humano necesita relacionarse con otras personas, es decir que necesita la “participación”. Así, los niños trabajadores en países del Sur, por ejemplo, se sienten orgullosos de poder ayudar a su familia (sentimiento de pertenencia, de reconocimiento, de solidaridad mutua), pero al mismo tiempo, casi siempre insisten en disponer ellos mismos del dinero que han ganado (autonomía, libertad individual).

Al hacer un análisis comparativo en cuanto a las diferentes culturas, es importante evitar calificar los diferentes conceptos o las prácticas de participación de históricamente avanzadas o retrógradas. En este sentido, aquellas teorías modernizadoras o desarrollistas que consideran las sociedades “modernas” como “desarrolladas” o “avanzadas”, tratando de hacerlas ver como ejemplo, modelo y norma para las sociedades “tradicionales”, no sirven (ver Liebel, 2016b). De lo que se trata es de comprender las diferentes prácticas y los conceptos de participación

con su significado inmanente y su importancia para las personas que viven en la sociedad en cuestión – en nuestro caso para la etapa de la vida o el grupo etáreo que llamamos “infancia”.

A diferencia del tema de la participación en general, un análisis comparativo de la participación infantil en diferentes culturas requiere de supuestos adicionales sobre la posición específica, el estatus que tienen niñas y niños frente a los “adultos” en la sociedad, en las constelaciones generacionales, en el modo en que la sociedad practica o concibe la reproducción (ampliada) de la sociedad.⁸⁸ De hecho, estas concepciones específicas de lo que es la infancia son fundamentales para la manera en que se conciben la participación y los espacios sociales que son considerados legítimos para la participación infantil (ver Thomas, 2007: 206-207 y 215).

Todas las sociedades humanas dividen el proceso del desarrollo y el envejecimiento de las personas en diferentes fases que, por lo general, tienen alguna denominación. Pero mientras que en las sociedades occidentales actuales, la infancia es vista como una fase especial de la vida que es fundamentalmente diferente de la etapa de la adultez, existen numerosas sociedades no occidentales en las que niñas y niños son considerados como parte integral del todo y toman parte en las actividades de los “adultos”. Para estas sociedades, no existe una “infancia” en especial como en las culturas occidentales, pero sí conocen estructuras etáreas que, en algunos casos, son más diferenciadas que la simple distinción entre niños y adultos. Generalmente, las edades de la vida no se clasifican en años, y las personas no se categorizan según su edad, sino según su estado físico y su habilidad para realizar ciertas tareas. Así, en muchas culturas indígenas, los niños no son vistos como una especie particular que se distingue de manera fundamental de los adultos, sino que son considerados “personas pequeñas” (sobre tales culturas en América Latina ver Rodríguez Roca, 2001; PRATEC, 2003; PRATEC, 2005).

Ahora bien, a pesar de estas reglas generacionales específicas en las diferentes culturas, es de suponer que niños y adultos tienen intereses y puntos de vista diferentes en tanto que los niños son relegados a una posición de impotencia o inferioridad (ver Alanen & Mayall, 2001). Si este es el caso, es necesario que los adultos adopten una nueva visión de los niños o, dicho de otra forma, que las personas “grandes” miren a las “pequeñas” de otra manera. Hablando de las diferentes formas de participación, esto nos lleva a la necesidad de preguntarnos para cada una de ellas hasta qué punto se toman en cuenta los intereses y puntos de vista de niñas y niños. Si consideramos necesario ampliar la participación infantil, no se trata de interferir en las estructuras de una determinada cultura, sino de dar la misma importancia a los intereses de adultos y niños, de darles el mismo valor. Pues los niños también forman parte de la sociedad y es por eso que deben tener la posibilidad de influir en la organización de la misma según sus intereses.

⁸⁸ Las categorías “niños” y “adultos” están interrelacionadas y se refieren una a la otra; sólo tienen sentido si se distingue estrictamente entre dos etapas o grupos etáreos.

En este sentido, entendemos la participación como un *derecho* que tiene la niñez, muy independientemente de si los ordenamientos de los Estados lo prevean o establezcan así. Este concepto no está en oposición al hecho de que en algunas culturas, se espera que los niños participen en los asuntos de la sociedad y asuman cierta responsabilidad. Ahora bien, si la participación es considerada un “derecho” o una “obligación”, depende de las reglas que la cultura o sociedad tengan al respecto y de si se las diferencia de manera explícita. En el caso de niñas y niños, depende –entre otros– de la comprensión que exista de los diferentes grupos o fases etáreos y de la posición, de las funciones, responsabilidades, libertades, etc. que son consideradas adecuadas para ellos, es decir de las constelaciones generacionales. Así, es posible, por ejemplo, que los niños asuman bastante responsabilidad y participen ampliamente en los sucesos sociales sin tener el derecho explícito de hacerlo. A la inversa, puede ocurrir que los niños tengan amplios derechos, pero que la participación que verdaderamente tengan en la vida social sea mínima.

Con el reconocimiento y la aceptación general del concepto de los derechos humanos y las convenciones y los tratados internacionales correspondientes, en todo el mundo se han establecido principios normativos que fijan derechos y obligaciones mutuas. Sin embargo, este modelo muchas veces se limita al nivel del Estado (nacional) y a las relaciones entre Estado y “ciudadanos”. En el caso de los derechos de la infancia, las reglas pueden traer más protección, reconocimiento, libertad o participación para niñas y niños, pero también pueden generar restricciones específicas de su libertad de acción y de su participación que pueden llegar a su exclusión o marginación total. Esta situación se refleja, por ejemplo, en las normas sobre edades mínimas para la práctica activa de ciertos derechos, tareas y responsabilidades (p. ej. el derecho al sufragio o algunas normas de protección infantil).

En muchas sociedades y culturas consideradas “subdesarrolladas” o “retrogradadas”, la participación infantil adopta formas diferentes e incluso puede ser más “amplia” que en las sociedades así llamadas desarrolladas o avanzadas. Ahí, los niños son percibidos como miembros integrales de la comunidad con características específicas pero cuya vida no transcurre al margen de la existencia de los miembros “adultos” de la comunidad. Es más, de acuerdo a sus habilidades (que por cierto, no necesariamente se definen por la edad cronológica), se espera de niñas y niños que asuman ciertas tareas importantes para la comunidad. Pueden ser tareas sociales, económicas o también políticas, p.ej. en el trabajo en la chacra, en el hogar y hasta cargos públicos en la comunidad. Asimismo, muchas veces existen reglas que otorgan a niñas y niños ciertos bienes específicos (chacras, animales domésticos), por ejemplo como herencia en vida de los padres o como aporte de la comunidad. Cabe señalar que no se trata de propiedad privada que puede ser dispuesta de cualquier forma sino de propiedad social (ver Liebel, 2003: 116-119). Podemos entender estas expectativas y reglas como una condición para la participación pero también como una forma de participación – sin que sea

denominada de esta forma ni se trate de un derecho individual. En lo que se refiere a la posición y el poder de influencia de los niños en la sociedad, estas reglas pueden ir más allá de lo que se entiende usualmente bajo participación, puesto que los niños son considerados miembros responsables de su comunidad.

Tal consideración es también relevante para lo que podemos entender por participación política. Muchas veces, este tipo de participación sólo obtiene reconocimiento y aprobación oficial cuando tiene lugar en contextos predefinidos por los adultos. Pero cuando la actividad de los niños va más allá de estas formas previamente delimitadas, el debate sobre la participación simplemente no la toma en cuenta. En un estudio sobre las formas de participación en una comunidad indígena de México, por ejemplo, la autora constata (Smith, 2007: 185):

Los niños de Loxicha no son parte de un grupo de niños conformado con la finalidad de darles poder o de promover su participación; no asisten a reuniones estratégicas, no tienen 'agendas', no planean acciones de protesta, los adultos que los rodean no les han dado un título ni una función (por ejemplo, como 'líderes de grupo' o 'jóvenes Miembros de Parlamento'), y no han sido politizados según un formato especificado o dirigido por la acción. Han crecido en un ambiente políticamente cargado, en el que las protestas, las marchas, los plantones, las fotografías para la prensa y las huelgas de hambre son parte de su niñez.

Es por eso que sólo podemos comprender la multifacética vida de los niños y la dimensión política de su actuación, si la analizamos mediante un concepto abierto de infancia que se sustente en las realidades locales. Los conceptos normativos de infancia que generalmente predominan en los programas de ayuda y en las representaciones de los medios son contrarios a esta visión abierta y hacen imposible relacionar el discurso de los derechos del niño con su vida real.

Para los niños loxichas, el hecho de trabajar, de aportar a la economía familiar, asumir responsabilidad por el cuidado de hermanos menores o participar en manifestaciones políticas, no es nada extraordinario en su vida. Tampoco definen estos roles como algo que tiene lugar entre los mundos establecidos de la infancia y la adultez. Posiblemente, esto tiene que ver con el hecho de que los niños no ven la infancia como una etapa de la vida que está claramente delimitada de la adultez. Otra explicación es, según la autora, que las actividades de los niños sólo parecen "extraordinarias" si las vemos desde el punto de vista normativo e inflexible de los adultos. Lo cierto es que hasta el momento, los que llevan el debate sobre "quiénes" son los niños, "qué" es la infancia y "cómo" deben participar los niños en la sociedad son exclusivamente los adultos. Los niños de Loxicha,

No encajan en una categoría de investigación clara como la de 'niños de la calle' o 'niños que trabajan'. Se mueven entre mundos distintos: son niños indígenas provenientes de un hogar rural, pero que ahora se mueven en un ambiente urbano; están desplazados como resultado de una situación de

violencia política; participan en una lucha cotidiana por el reconocimiento de los derechos de su comunidad zapoteca; van a la escuela; alimentan y cuidan a sus hermanos menores, y a veces trabajan. No entran dentro de los criterios de la mayoría de las ONGs locales para ser incluidos en sus programas. Sin duda puede argumentarse que la participación de los niños de Loxicha en las marchas y plantones no constituye ‘activismo político’: ciertamente no según el modo adulto de entender este término. La pregunta que esto plantea es que si no es ‘reconocible’ para los adultos y no se la puede ‘categorizar’, entonces, ¿no ‘cuenta’? (op cit.: 208-209)

La forma en que los niños loxichas participan en la lucha política de su comunidad es menospreciada y desvalorizada porque no encaja en los criterios de los expertos de lo que es una “bonita” participación, especialmente en los que generalmente manejan las ONGs. La autora concluye (op. cit.: 210-211):

Las vidas de los niños de Loxicha en Oaxaca presentan claramente un ‘tipo’ de participación infantil no contemplada por la CDN y sus ideales. No cabe esperar que se reconozcan los roles políticos que los niños pueden desempeñar en la promoción de los derechos de los niños, en particular en el seno de los debates sobre su derecho a participar. Sin embargo se están escuchando sus voces y se están incorporando sus puntos de vista en muchas áreas de toma de decisiones, lo cual habría sido inconcebible a principios del siglo XX. Tal vez sea el momento de que las ideas sobre la participación infantil vayan más allá de la visión actual, la cual, si bien ha abierto territorios hasta ahora inexplorados a muchos niños y jóvenes, sigue estando cuidadosamente contenida dentro de parámetros impuestos por los adultos en lo que se refiere tanto a los conceptos como al lenguaje y a las definiciones.⁸⁹

En América Latina, esta forma de participación antipaternalista muchas veces es denominada *protagonismo infantil* o *participación protagónica* (ver Liebel, 1994; 2007a; Liebel & Martínez Muñoz, 2009; Cussiánovich, 2008/2010; Gaitán, 2014). Estos términos recalcan que los niños no actúan solamente dentro del marco de padrones de participación predeterminados sino que generan formas de participación propias, autoorganizadas vinculadas a sus circunstancias de vida. No se limitan a un área infantil restringida sino que intervienen en campos sociales y políticos hasta ahora reservados a los adultos. Con ello, contribuyen de manera organizada y autónoma a la transformación de la sociedad y de la política. En un sentido figurado, al igual que los enfoques antipaternalistas de la protección infantil, también la participación antipaternalista puede comprenderse como descolonización de la relación entre niñas y niños y adultos y de la inferioridad del estatus social de la infancia en la sociedad.⁹⁰

89 Para más detalles ver Liebel (2013: 95-113)

90 El científico educacional brasileño Danilo Streck (2016) menciona de manera explícita la necesidad de “descolonizar” la participación infantil y juvenil. Para ello, se basa en conceptos de la así llamada pedagogía de la liberación constituida por el pedagogo también brasileño Paulo Freire.

6.6. Conclusion: Más allá del paternalismo

Para adoptar una perspectiva que supere el paternalismo, es importante ni equiparar paternalismo a protección infantil, ni ver la participación como superación del paternalismo. La diferencia se encuentra en que la protección garantiza un cierto nivel de seguridad, mientras que el paternalismo significa que adultos o instituciones del Estado tienen siempre el poder de decisión sobre los niños y toman decisiones *en nombre de* y *en lugar de* ellos, incluso contra su voluntad. Los niños siempre dependen de un cierto grado de protección por los adultos, pero esta protección no debe ejercerse de manera paternalista. Además, debe tenerse en cuenta que con la participación de los niños en las medidas que les conciernen (interés superior) se vuelve menos necesaria la protección pues se reducen los riesgos en la sociedad en su conjunto. Este ocurre cuando se sustituye la desigualdad social y de poder (basada en lógicas generacionales) por más igualdad y seguridad social y una cultura de reconocimiento mutuo y respeto, incluso entre diferentes grupos de edad. De igual manera, la participación misma habrá que identificarla en medio de la vida diaria, tomando en cuenta las formas que surgen de la misma en situaciones sociales y culturas diferentes.

Para imaginar otras perspectivas más allá del paternalismo respecto a los niños y las niñas habrá que seguir profundizando en un concepto participativo de protección y un concepto protagónico de la participación como los expuestos en los párrafos anteriores. Es cierto que la participación puede ser por sí misma un modo de protección porque contribuye a reducir la vulnerabilidad de los niños. Pero no es suficiente sólo mirar la actuación de los niños y sus capacidades de agencia, sino que al mismo tiempo hay que abordar y cuestionar las desigualdades de poder, sea por condiciones sociales (pobreza, explotación, exclusión social), sea por discriminaciones basadas en prejuicios sobre género y/o edad.

El paternalismo sobre los niños corresponde a una interpretación restrictiva del concepto de la evolución de las capacidades del niño codificado en la CDN. Esta interpretación atribuye la presumida dependencia y vulnerabilidad de los niños a falta de capacidades en lugar de considerar que las capacidades en gran parte son el resultado de las experiencias sociales. Una infancia estrictamente separada del mundo de los adultos tiene menos oportunidades de ampliar y profundizar sus capacidades que una infancia que está involucrada en el ejercicio de responsabilidades, por supuesto en relaciones sociales basadas en el respeto mutuo. Igualmente, las supuestas necesidades básicas del niño, que - según González Contró (2008) - sirven tanto de justificación como limitación del paternalismo jurídico, no son simplemente una expresión de la naturaleza sino que son socialmente construidas y dependen en gran escala de las oportunidades que la sociedad les posibilita y facilita.

En lugar de limitarse a esperar que el paternalismo se reduzca paulatinamente en el curso de la vida, deberíamos auspiciar y perseguir cambios fundamentales en

la estructura de poder de la sociedad y de las relaciones adulto-niño que permitan superar el paternalismo como tal. En una sociedad de igualdad social y de respeto mutuo no hay necesidad ni justificación para el paternalismo. Es cierto que no se puede superar el paternalismo “por decreto”, pero la implementación de una protección participativa y participación protagónica de los niños (Liebel & Martínez Muñoz, 2009; Martínez Muñoz & Cabrerizo Sanz, 2015) podrían adelantar gradualmente su superación. Tal proceso no es una cuestión del desarrollo o progreso hacia sociedades “modernas” sino la síntesis de prácticas sociales que existen en diferentes culturas de la historia. Igualmente, las corrientes liberadoras y emancipadoras en la historia de los derechos de la infancia pueden servir como fuente de inspiración.

En esencia, hay que fortalecer la posición social de los niños y las niñas en la sociedad, ampliar su participación política y ciudadanía, a la que pueden contribuir en particular los movimientos sociales y organizaciones dirigidos por niños, niñas y adolescentes. Estas organizaciones pueden contribuir a la dinamización de procesos múltiples, llegando a las instancias públicas de toma de decisiones, y llevando su voz como colectivo, pero además, sus acciones contribuyen a revertir las relaciones de poder en los espacios en los que desarrollan sus actividades, al tener los niños y niñas una mayor presencia pública en lugares tradicionalmente dirigidos por adultos.

Capítulo 7

Movimientos infantiles como ciudadanía desde abajo

Si tomamos la lucha por nuestros derechos, los adultos ven en nosotros los rebeldes. Pero ellos no están dispuestos a discutir con nosotros y buscar soluciones a nuestros problemas. (Activista de Bhima Sangha, movimiento de niños, niñas y adolescentes trabajadores de la India – www.workingchild.org)

Hoy en día, en los discursos políticos que se refieren al rol de la infancia en la sociedad, el buen tono exige mencionar la ciudadanía de los niños. A menudo, esta mención se limita a constatar lacónicamente que niñas y niños son ciudadanos, pero no se especifica ni comprueba lo que esto significa. Cuando alguien reclama mayor especificación, generalmente la ciudadanía de los niños es definida como un estatus al que se llega *poco a poco*, y para el cual hay que prepararlos o deben prepararse ellos mismos. En este contexto, se suele invitar a niñas y niños a luchar por sus intereses y a participar en actividades y programas, en la mayoría de los casos preestablecidos por personas adultas. La participación en estos programas es comprendida como una especie de prueba de que los niños sí se están “mudando de plumas” o se han “mudado de plumas” para convertirse en ciudadanos.

Este concepto de ciudadanía y las prácticas que en él se basan, muchas veces no coinciden con las ideas y las experiencias de vida de los niños. Especialmente los niños en situación de desventaja social y que tienen poco capital cultural, se sienten muy poco aludidos con este tipo de llamados a la participación. Pues para ellos, son ejercicios vacíos que no tienen nada que ver con la vida, que no generan beneficio ni efectos palpables y que, por lo tanto, no tienen sentido. Este concepto de ciudadanía infantil y este tipo de ofrecimientos son el “privilegio” de niños privilegiados, de modo que lo que hacen es agudizar más aún la situación de exclusión de los marginados. Y es más: contribuyen a eternizar el prejuicio de que niñas y niños de las “capas sociales bajas no tienen interés en lo político” y que no son capaces de cumplir las exigencias de una ciudadanía “democrática”, “activa” y “autoresponsable”.

Sin embargo, la ciudadanía de los niños no es una quimera. Así como los derechos humanos han surgido, cambiado y se han ampliado con los movimientos y luchas sociales (ver Stammers, 2009), la ciudadanía de los niños puede surgir, cambiar y ampliarse con los movimientos y luchas propias de ellos. Sin embargo,

se debe considerar que la ciudadanía no puede limitarse a los procedimientos formales en el marco de los órdenes políticos fijados, debe ser el resultado de una ciudadanía practicada en la vida diaria. Vemos este tipo de ciudadanía como una *ciudadanía desde abajo*, ya que resulta y es promovida por los movimientos sociales que luchan por una mayor justicia social y política, en la que los niños puedan jugar un papel importante.

La ciudadanía de los niños implica que ellos pueden asumir co-responsabilidad política en la sociedad e influir en los procesos sociales y la toma de decisiones políticas, no sólo en el futuro, sino en el presente. Implica además, que los niños pueden ejercer la ciudadanía de manera particular, pero equivalente y equitativa. Esto debe ir acompañado de la configuración de una cultura de los derechos de los niños en la sociedad, la que toma en serio a los niños de manera integral como sujetos de derecho y les concede derechos de participación, que les permiten tomar sus propias decisiones en todos los ámbitos de la vida y todas las áreas de la sociedad. Con este fin, no sólo hay que reconocer la capacidad de los niños de actuar, sino también se deben establecer las condiciones que permiten a los niños desarrollar sus capacidades y prácticarlas. De esta manera, se promueve una concepción de ciudadanía que es justa con las condiciones y experiencias de vida de los niños.

En primer lugar, describimos lo que se puede entender como ciudadanía en general y los problemas asociados con el término. En el segundo apartado discutiremos algunos conceptos de ciudadanía que se refieren directamente a los niños y su estatus social relativamente impotente. En el tercer apartado explicaremos lo que entendemos con vista a los niños bajo el término ciudadanía desde abajo y cómo puede surgir desde los movimientos sociales de los niños, principalmente los del Sur Global.

7.1. ¿Qué es ciudadanía?

El discurso de la ciudadanía está estrechamente relacionado con conceptos de la democracia y la participación. De hecho, es el producto del surgimiento de sociedades urbanas y de la pretensión de los “ciudadanos urbanos” de no dejar ya los asuntos públicos a cargo de autoridades arrogantes y despóticas sino de tomarlos en sus propias manos. El tema de la ciudadanía se convirtió en un asunto “nacional” cuando, en la Europa del siglo XVIII, nacieron las sociedades burguesas y, con ellas, el reclamo de la nueva burguesía de tener un Estado con un territorio bien delimitado y que defendiera sus intereses. Posteriormente, con la introducción del voto universal, la ciudadanía se ha extendido a todos los miembros (con derecho a voto) del Estado-Nación (“ciudadanos nacionales”) y, hoy en día, también a los sistemas políticos inter y transnacionales. Pese a todo, los conceptos de una ciudadanía continental (“Europa de los ciudadanos”) o incluso de una ciudadanía mundial o global (que podrían combinarse con el sistema de

las Naciones Unidas o con las redes transnacionales de la sociedad civil), todavía no son más que ideas abstractas sin estructuras claras (Bobbio, 1991; Dower & Williams, 2002). La referencia a una „ciudadanía global” a veces oculta incluso la persistente y creciente desigualdad social entre las personas en diferentes regiones del mundo (ver Mignolo, 2006. Boatcă, 2015).

7.1.1. Ambivalencias y contradicciones de ciudadanía

La ciudadanía como una forma específica de participación política no está libre de ambivalencias. Se ve obligada a ello, una persona pertenece a una comunidad territorialmente definida, hoy usualmente un estado-nación, que se refleja en la posesión de la documentación apropiada (certificado de nacimiento, tarjeta de identidad, pasaporte, permiso de residencia). En este sentido, la declaración fundamental de la Revolución Francesa habla tanto de los derechos humanos como de los derechos civiles. Sigue siendo controvertido si los derechos humanos internacionalmente garantizados para todas las personas se aplican independientemente de su nacionalidad, cuáles son estos derechos y si hay que convertirlos anteriormente en ley nacional. En el último caso sólo pueden ser adoptados por las personas reconocidas como ciudadanos de este Estado.

El hecho de que un gran número de personas que desde la Primera Guerra Mundial en el siglo 20 deambulaban en el mundo sin tener dicho reconocimiento o incluso habiendo sido „expatriados“ de los Estados (“apátridas”), motivó a la filósofa judío-alemán Hannah Arendt ([1951]2004), quien postuló “el derecho a tener derechos” como fundamental para todo ser humano. Esto equivale a una comprensión cosmopolita o universal de ciudadanía, que va más allá del modelo “centrado en el estado” de la ciudadanía todavía dominante en el mundo (Benhabib, 2005). A nuestro saber, Ecuador es hasta ahora el único país que ha consagrado en su Constitución de 2008, el principio de “ciudadanía universal”, con la consecuencia de que ninguna persona que está en el país es vista como “ilegal” o “apátrida” (Muñoz, 2009).

Como un importante logro de la construcción “moderna” de la ciudadanía nacional, se considera el no medir las personas en sus propiedades heredadas o atribuidas, sino que se otorga a todos los ciudadanos de un país los mismos derechos. Sin embargo, así como este tipo de ciudadanía pretende ser “internamente inclusiva”, es de hecho “externamente exclusiva”, es decir, que sólo concede el acceso a los derechos a aquellas personas que “pertenecen” (Brubaker, 1994; Vásquez Larrea, 2014). Esto también se aplica a las personas que se encuentran dentro de las fronteras de un país, pero no tienen la nacionalidad oficial (p. ej., los migrantes, los refugiados). La ciudadanía es sobre todo exclusiva internamente cuando se trata de sociedades con una fuerte inmigración.⁹¹

91 En el debate sobre las funciones inclusivas y exclusivas de la ciudadanía casi nunca se hace referencia

Comoquiera que la pertenencia es definida y adquirida, por la llamada consanguinidad (*jus sanguinis*), el lugar de nacimiento (*jus soli*) o la aplicación de otros criterios, siempre excluye a otros que no cumplen con estos criterios. Un aspecto hasta ahora poco observado de esta contradicción – Boatcă (2015: 190) habla de un “punto ciego” de los *citizen studies* – es que la ciudadanía, de forma similar a los criterios de adhesión de la sociedad pre-burgués (“feudal”), lleva elementos de herencia. Se transmite por la gracia o la desgracia de nacimiento de una generación a la otra, es decir, no es de ninguna manera elegible libremente. Esta transmisión de la ciudadanía intergeneracional privilegia aquellas personas que crecen en los países acomodados porque su ciudadanía abre más opciones que la ciudadanía de los países más pobres. En contra de la promesa de la inclusión, contribuye así a la profundización de la desigualdad social en el mundo (ver Shachar & Hirsch, 2007; Shachar, 2009).

Especialmente en el debate postcolonial se señala que la ciudadanía según el tipo de la nacionalidad y posicionamiento geopolítico tiene diferente calidad (Boatcă, 2015: 117). Aquellos que tienen, p. ej., la nacionalidad de un país de la Unión Europea o de los Estados Unidos, puede viajar a mucho más países y permanecer, diferencia de aquellas personas que sólo tienen la nacionalidad de un país africano o latinoamericano. Dado que en el primer grupo de países se concentra la riqueza y en el segundo la pobreza, la ciudadanía tiende a perpetuar las ventajas de uno contra las desventajas del otro. Hoy en día esto es particularmente evidente en la migración desde el Sur hacia el Norte. Los migrantes del Sur se enfrentan a grandes dificultades para cruzar las fronteras con los países del Norte y frecuentemente tienen que pagar la necesidad de refugiarse con sus vidas. Incluso si tienen éxito, en el país de destino permanecen ciudadanos de segunda clase, incluso cuando logran obtener un permiso de residencia legal. En contraste con los ciudadanos nativos su estado de inmigrantes está conectado por lo general con restricciones y discriminaciones que pueden hacer la vida una pesadilla y afectar significativamente las posibilidades de supervivencia.

Walter Mignolo (2006), representante de una variante latinoamericana de la teoría postcolonial, llama la atención en contra de comprender la construcción de ciudadanía (nacional) como una manera de superar la desigualdad social o incluso lograr una „ciudadanía global“ que favorece a todos los seres humanos de la misma manera (“un mito”). En su lugar, el autor la ve como la última etapa de la aplicación de la dominación occidental y la producción de “otredad”. Según él, la calidad de la otredad negativa había sido identificada en la antigüedad griega y romana con los “bárbaros”, en la época colonial con el “primitivos”, y en la modernidad postcolonial con los “subdesarrollados”.

a la exclusión casi total de los niños. Si bien es cierto que a menudo se concede a los niños derechos culturales, como el derecho a la educación, independientemente de su nacionalidad, pero quedan excluidos de otros derechos civiles.

Esta jerarquía de la(s) ciudadanía(s) también se refleja en el hecho de que se presenta como un logro autónomo de la modernidad occidental, que hay que exportar de los países del Norte Global al Sur Global, como una forma de ayuda al desarrollo para un “buen gobierno”.⁹² Sin duda, la idea de la ciudadanía ha surgido con la Ilustración europea y el surgimiento de los Estados-nación y fue un producto de la burguesía al emanciparse de las ataduras de las sociedades feudalistas, un proceso, sin embargo, al cual otras clases subalternas (el “Tercer Estado”) han contribuido significativamente. Pero estos mismos procesos se asociaron firmemente al “descubrimiento” y saqueo de América y más tarde a la colonización de otras regiones en el Sur del mundo. Por lo tanto representan un modelo de desarrollo que no se puede repetir simplemente en otras partes del mundo y no es realizable por la vía de exportación.

A pesar de que el mundo está organizado en los Estados-nación, éstos representan sólo una áspera amardura que a menudo impide la emancipación de sus ciudadanos más que promoverla. Si la ciudadanía surge en las regiones del mundo anteriormente colonizadas, esto no pasa necesariamente de acuerdo al patrón practicado en Europa. En su lugar, se debe observar, cuáles son en estas regiones del mundo los protagonistas de los procesos de emancipación y liberación, y qué formas de Estado y ciudadanía producen. Como ejemplo, en América Latina se refleja en el hecho de conceptualizar la ciudadanía como “subjetividades políticas”, arraigada en la vida cotidiana como auto-organización de la sociedad que ya no está necesariamente ligada a un gobierno central nacional (Díaz Gómez, 2005; Alvarado et al, 2008; González Rey, 2012).

7.1.2. Ciudadanía liberal y republicana

Podemos distinguir dos conceptos de ciudadanía fundamentalmente diferentes: el concepto liberal por un lado y, por otro, el concepto republicano (ver Fernández, 2004). Este último es denominado también como “ciudadanía social”. A pesar de que estos diversos conceptos están basados principalmente en la observación de los procesos sociales y políticos en la Europa moderna, no se limitan a la misma. Pueden igualmente, cuando se usan en forma heurística, ofrecer un marco conceptual que permite la comprensión, la crítica y la organización de la(s) ciudadanía(s) en otras partes del mundo.

⁹² Esta perspectiva se encuentra en el concepto de la ciudadanía del sociólogo alemán Max Weber ([1921-22]1993). Weber definió la ciudadanía como una forma racional y jurídica de dominio que está basada en la hipótesis de una progresividad especial y superioridad de la “modernidad” en el marco del estado-nación y sus instituciones supuestamente neutrales “burocráticos”. Se reproduce a sí mismo no sólo en las primeras teorías de la modernización que dividen el mundo en sociedades avanzadas “modernas” y regresivas “tradicionales” (p. ej., Parsons, 1965; 1971), sino también en la teoría más reciente de una llamada “modernidad múltiple” conceptualizada por el sociólogo israelí Shmuel N. Eisenstadt (2004; 2013; para la discusión ver Boatcă, 2015: 177-199).

En la tradición europea, el concepto *liberal* pone énfasis en la libertad individual del ciudadano, asignando al Estado la función de garantizar la propiedad privada y los espacios de actuación correspondientes de los ciudadanos por medio de constituciones y leyes. El Estado no tiene función organizadora sino, como máximo, un papel regulador. Asimismo, la participación de las y los ciudadanos en los asuntos “públicos” se limita a elecciones periódicas para ciertos gremios “representativos”, considerándose mucho más importante la “participación” en la esfera privada – ya sea en temas económicos o familiares. Por estas razones, también se lo llama “ciudadanía de baja intensidad” (Santamaría, 2018: 63). En ciertas variantes neoliberales, esta visión de ciudadanía puede llegar al extremo de “privatizar” por completo la esfera relacionada con el “bienestar común”, es decir, de disolverla en la esfera privada. En este caso, las funciones del gobierno están sujetas o son delegadas a los principios de funcionamiento de las empresas privadas, y los “ciudadanos” se trasforman en “clientes” (Crouch, 2004; Baltés 2014).

Esta nueva variante de la ciudadanía neoliberal transforma la ciudadanía misma una mercancía que puede comprarse con dinero (“*citizenship-by-investment*”). Lógicamente, se entiende que sólo entra en consideración la ciudadanía de los Estados que pueden ofrecer a los inversionistas beneficios económicos y políticos especiales, tales como los países de la Unión Europea (un ejemplo de hecho es Hungría, aspirantes son Malta, Chipre y Austria; ver Dzankic, 2014) o países, en los que se puede esconder y multiplicar los bienes (los llamados paraísos fiscales como las Islas Caimán o Barbuda, que también tienen la ventaja de ser parte de la Mancomunidad Británica; ver Shachar, 2014). Las élites de poder de estos países, lógicamente, sólo están interesados en aquellas personas que tienen el capital necesario para “reactivar” la economía nacional. Agencias especiales han hecho de esta mediación ciudadana su propio modelo de negocio (ver, p. ej., Henley & Partners, 2014). Este nuevo tipo de ciudadanía, caricaturizada por críticos como *ius pecuniae* (Dzankic, 2012), no sólo aumenta la dependencia de los Estados de las grandes empresas comerciales, sino también agranda la brecha social dentro del país y entre los países del Norte y del Sur Global.

En cambio, en el concepto *republicano* (o *social*) de ciudadanía, la esfera pública tiene prioridad y, con ella, la comunidad solidaria de todas y todos los ciudadanos, independientemente de su propiedad privada y de su posición social particular. Asimismo, considera que el espacio de acción individual de cada ciudadano depende de las posiciones de poder económicas y espera del Estado que intervenga en la sociedad con el objetivo de crear mayor justicia social. Por su parte, la libertad de los ciudadanos está en poder influir de manera constante y lo más ampliamente posible en todo lo que son los asuntos públicos. A diferencia de la democracia “representativa”, la forma de Estado correspondiente a este concepto de ciudadanía suele llamarse democracia “participativa” o “directa”, nuevamente también democracia “comunitaria” (p. ej. en Bolivia).

Contrariamente a las ideas socialistas (o socialdemócratas) las variantes libertarias (o anarquistas) del concepto republicano de ciudadanía dan mayor importancia a la auto-organización extra-estatal de las y los ciudadanos que al Estado. Sin embargo, a diferencia de la concepción (neo) liberal, la sociedad no es considerada como un conjunto de personas individuales, sino que se hace énfasis en las relaciones sociales y en los deberes y responsabilidades mutuas de todos los miembros de la sociedad.⁹³

Ahora bien, actualmente, las diferencias de principio entre las visiones (neo) liberales y republicanas de ciudadanía vienen siendo tapadas por el discurso de la así llamada ciudadanía “activa”. La ciudadanía “activa” implica que – a diferencia de los conceptos socialistas o socialdemócratas tradicionales – los ciudadanos no son meros receptores (pasivos) de determinadas prestaciones del Estado, sino personas que se involucran de manera activa en la sociedad. Sólo que lo que se entiende por ese “de manera activa” puede consistir en muchas cosas y muy diferentes. En este enfoque, de manera opuesta a la interpretación neoliberal, que sustituye por completo la responsabilidad estatal por la autorespponsabilidad individual (abandonando a su serte a los sujetos que supuestamente son demasiado “pasivos”), también encontramos un concepto social o republicano que pretende ampliar el espacio de acción y responsabilidad de las y los ciudadanos, pero entendiendo esta ampliación en el sentido de una mayor influencia a nivel de decisiones políticas y de actuación del Estado.

Las ideas y las aspiraciones a una ciudadanía de los niños que se presentan a continuación, se discuten a la luz de las concepciones republicanas y cosmopolitas de la ciudadanía. Sin embargo, cuando nos referimos a los orígenes europeos de la ciudadanía no pretendemos elogiarlos como modelo para la gente en otros continentes y culturas. En la configuración de la ciudadanía siempre será recordado, de qué manera específica la gente allí se explica las relaciones de dominación y cómo los conceptos de liberación, independencia y participación se evidencian en los asuntos de la comunidad. En este contexto, nos referimos a los movimientos anti-coloniales y la confrontación con la herencia colonial en las sociedades postcoloniales. El concepto aquí discutido de la ciudadanía desde abajo explícitamente se refiere a este tipo de procesos en los países del Sur Global.

93 De manera transversal a esta distinción, frente al concepto de ciudadanía de Thomas H. Marshall, de 1950, que apunta a la integración y participación de la clase obrera en el Estado Nacional democrático, también existen voces que abogan, tomando en cuenta las características sociales y culturales y de la auto-definición de los diferentes grupos poblacionales, por una interpretación “múltiple” o “diferenciada” de ciudadanía(s). Al tomar en cuenta la pérdida de importancia de los Estados nacionales, entran a considerarse más adecuados conceptos como “post-nacionales”, “transnacionales”, “globales” o “cosmopolitas”. (ver Young, 1989; Held, 1995; Soysal, 1994; 1996; Kymlicka, 1996; Benhabib, 2005; Lister, 2007; Cabrera, 2010). Desde una perspectiva postcolonial, tales conceptos son vistos como un paso hacia una “legalidad cosmopolita subalterna” que ya no conceptualiza la ciudadanía “de arriba hacia abajo” por el Estado, sino “de abajo hacia arriba” por el auto-empoderamiento colectivo de los sujetos subalternos (ver Santos & Rodríguez-Gavarito, 2005; Rajagopal, 2003).

7.2. Niños, niñas y la cuestión de la ciudadanía

En el campo de los estudios de la infancia, la cuestión del derecho de los niños a participar se discute cada vez más de modo relacionado con la ciudadanía de estos. Tal cosa conduce, en general, a debatir sobre si los niños poseen derechos de ciudadanía y hacen un uso extensivo de ellos o a si son capaces de conquistar derechos por sí mismos. Lo segundo va más allá del marco normativo de la CDN y otras formas legales y alcanza la cuestión de hasta dónde los niños mismos pueden jugar un papel activo y efectivo en la formulación e implementación de sus derechos. Son cuestiones que se basan en la observación de las acciones colectivas llevadas a cabo por niños, niñas y adolescentes que viven en países del Sur Global, y también en la emergencia de actuaciones protagonizadas por niños en algunos países del Norte.

Tanto los derechos civiles, como los políticos, sociales, económicos y culturales son componentes fundamentales de la ciudadanía. En las ciencias sociales relacionadas con los niños existe un consenso acerca de que la completa ciudadanía de los niños no existe (Jans, 2004: 38) ni siquiera en los Estados con constituciones democráticas. Qvortrup (2005: 11) expresa esto sucintamente al decir que “los niños no disfrutan derechos económicos y políticos como ciudadanos autónomos”. Mientras algunos concluyen de esto la necesidad de esforzarse por conseguir derechos completos e iguales entre niños y adultos, otros no piensan que esto sea deseable, ya que puede cargar a los niños con responsabilidades complejas y podría ignorar o dañar peculiaridades y necesidades específicas de los niños que están fundamentadas en el desarrollo humano (Roche, 1999).

7.2.1. ¿Ciudadanía parcial o equitativa?

Ahora bien, las ideas sobre la ciudadanía de la infancia y las opciones para ponerla en práctica pueden divergir considerablemente. Así, por un lado, se aprueba que niñas y niños tengan la posibilidad de influir en la organización de la sociedad al igual que los adultos –y no sólo en asuntos de niños sino en todos los temas que tienen que ver con el presente o el futuro de las sociedades. Algunas veces, esta posición se describe como la *“igualdad de derechos entre niñas, niños y personas adultas”*. Pero cabe señalar que – como lo demuestra la historia del movimiento de los derechos de los niños (ver Liebel, 2000: 253-284; Liebel, 2006b; Gaitán & Liebel, 2011: 15-28) – esta igualdad de derechos no necesariamente implica *equidad* entre niños y adultos. Por otro lado, también se proponen formas “específicas” de ciudadanía para la infancia, comprendiéndolas como “pre-ciudadanía” (García & Micco, 1997) o una especie de preparación para una ciudadanía futura, es decir como un proceso de aprendizaje (ver Jans, 2004; Roche, 1999; Wyness et al., 2004). En este sentido, una ciudadanía en condiciones de igualdad de derechos,

es considerada problemática, pues implicaría dar a niños y niñas responsabilidad plena, pasando por alto o poniendo en riesgo determinadas características y necesidades específicas que tiene la infancia. De modo que, algunos expertos critican que este concepto de una ciudadanía “específica de niñas y niños” es una “ciudadanía parcial”, planteando la pregunta de si la ciudadanía de la infancia requiere de alguna “estructura de niños” o si se la debe entender como “inclusión y cooperación con las personas adultas” (Invernizzi & Milne, 2005: 3).⁹⁴

Basándonos en el concepto republicano de ciudadanía expuesto líneas arriba, a continuación explicaremos hasta qué punto una “ciudadanía en condiciones de igualdad de derechos” no sólo puede tomar en cuenta las diferencias entre la niñez y el mundo adulto, sino que incluso tiene que y necesita considerar el estatus inferior de niñas y niños. Para tal efecto, no debemos ver la ciudadanía solamente como un “conjunto de derechos” sino interpretarla en un sentido sociológico, definiéndola como una relación social que implica normas, prácticas cotidianas, significados y sentimientos de exclusión o de pertenencia (ver Isin & Turner, 2002). De hecho, este concepto denominado “ciudadanía vivida” (Lister, 2007) tiene como fundamento una comprensión dinámica de lo que son derechos.⁹⁵

Por su parte, señalando el concepto de ciudadanía del sociólogo británico Thomas H. Marshall ([1950]1991), Tom Cockburn (1998; 2005; 2013) sostiene que una ciudadanía plena de niñas y niños se ve obstaculizada por el estatus social marginal de éstos. Pues están bajo la directa responsabilidad de sus padres o –en casos excepcionales– del Estado. Significa que, hoy en día, niñas y niños sí tienen derechos –como por ejemplo, el derecho a no ser matados o a no ser abusados físicamente– pero que pese a ello, siguen dependiendo de la buena voluntad de los adultos. En términos de ciudadanía política, por definición, los niños son sujetos no-políticos que no tienen el derecho de voto o de huelga y cuyo acceso a los medios suele ser limitado y muy controlado. En este contexto, Cockburn recuerda que en el transcurso de los últimos 50 años, los niños han sido excluidos poco a poco de casi todas las áreas de la vida pública.

Según las ideas generales que hoy en día se tiene en todo el mundo sobre lo que es la infancia, niñas y niños son vistos en primer lugar como potencial para el futuro o como ciudadanos de mañana. Como antes pasaba con las mujeres y que sigue siendo el caso de las minorías “étnicas”, los niños son considerados como “los otros” que (todavía) no disponen de las características que definen a un “ciudadano de verdad”. “Los niños son todo lo que constituye al no-ciudadano: irracionales, incapaces, subdesarrollados o dependientes. Con ello, se los define en términos de

94 En un sentido igualmente crítico, Elizabeth Cohen (2005, 237) habla de “semi-ciudadanía”. Con este fin, Aoife Nolan (2010) ha escrito un ensayo esclarecedor en el que se revela frente a varios Estados “brechas de participación” para los niños en la normativa legal.

95 Según Ruth Lister (2007) este concepto de ciudadanía es particularmente apto en sociedades, en las que los derechos todavía están poco desarrollados o se encuentran en peligro y en grupos de personas que se ven desprovistos de los derechos ciudadanos plenos (ver también Lister, 2008).

lo que *no* son: adultos, responsables, razonables, autónomos" (Cockburn, 1998: 107). Generalmente, su falta de aptitud para tener ciudadanía, se "justifica con que los niños necesitan protección y dependen de las personas adultas" (Lister, 2006: 24; ver también Lister, 2007).

Efectivamente, una de las características típicas de la ciudadanía de niñas y niños es que necesitan protección y que su dependencia de los adultos también puede significar cariño y calor humano vital. Para ver a niñas y niños como ciudadanos, no hace falta suponer o exigirles que sean como los grandes o que tengan las mismas características que se atribuyen a los adultos o que éstos se adjudican a sí mismos. Es más, probablemente, los niños tienen atributos específicos que pueden ser altamente constitutivos para crear ciudadanía – por ejemplo, su "intuitivo" sentido para distinguir credibilidad o autenticidad o para detectar discrepancias entre palabra y acción. La supuesta falta de competencia tampoco sirve como argumento para oponerse a la ciudadanía de los niños, pues ésta no se deduce simplemente de la edad sino que tiene que ver con las circunstancias de vida y experiencias específicas. "La falta de competencia no es algo natural o congénito sino producto de lo social" (Cockburn, 1998: 109). En este sentido, "el derecho de los niños a la autodeterminación debe reconocerse con el propósito de que éstos aumenten su competencia y no al revés, reconocer (poco a poco) su derecho a la autodeterminación porque (paso a paso) han adquirido mayor competencia" (Verhellen, 1994: 60; cursivas del original).

Marshall sostiene que los derechos y las garantías sociales y económicas son el prerequisito para que las personas puedan vivir sus derechos civiles y políticos. Esta condición se ha establecido con miras a los grupos sociales excluidos y que viven en situación de desventaja, pero deja de lado a los niños. Pese a que para Marshall, el derecho a la educación es un indicio de su ciudadanía social, recalca también: "Por tanto, debe considerarse no como el derecho del niño a frecuentar la escuela, sino como el derecho del ciudadano adulto a recibir educación" (Marshall, 1950[1991]: 34). Asimismo, la ampliación de la escolaridad y de la duración de la educación escolar, despoja a los niños de la posibilidad de desempeñarse en un "trabajo productivo" reconocido y remunerado, incluso si se lleva a cabo en condiciones que trae a los niños experiencias positivas y vitales.

Continuando con las reflexiones de Marshall, podríamos también opinar que la "ciudadanía social" se ha extendido a la infancia en el sentido de poder recibir cierta protección y de que el Estado es responsable de ella. Sin embargo, hasta hora, todo eso no se ha relacionado con el derecho a ejercer poder político. Es sólo que los niños tienen otro "rol de beneficiencia" que les garantiza cierta protección y atención, pero a cambio de una subvaloración de sus aportes sociales y económicos. A eso se suma el hecho de que en el transcurso de los últimos 35 años, la ciudadanía social de la niñez se ha visto socavada por un dramático incremento de la pobreza – también en las sociedades relativamente ricas del Norte. El concepto legal vigente y que viene generalizándose desde los años 1980

bajo la influencia del neoliberalismo, desvaloriza la ciudadanía social, haciendo hincapié en una forma de ciudadanía que es altamente individualista.

En todo ello, finalmente también se trata de determinar si el concepto de ciudadanía se refiere al Estado o a la participación en el mercado, ya sea como consumidor o como (potencial) mano de obra.⁹⁶ En el concepto, al que denominaríamos neoliberal, ya no hay diferencia entre lo privado y la esfera política y la relación con el Estado se ve sustituida por un comportamiento de elección en el sentido de ventajas personales (p. ej. poder elegir entre muchos canales de televisión). De hecho, actualmente, este concepto está siendo promocionado fuertemente al interior de la Unión Europea, por ejemplo a través de una mayor “orientación hacia la economía” del sistema educativo (todavía público) y la apertura hacia el “marketing” de las grandes empresas.⁹⁷ Incluso las estrategias antiguas de protección y atención así como la ampliación de la educación hacia la infancia, en realidad no siempre beneficiaban a niñas y niños y es poco lo que tenían en común con la ampliación de los derechos y de la ciudadanía. Pues, si es que los niños lograban captar la atención de las autoridades no era más que como delincuentes que ponen en riesgo la seguridad y la propiedad de las personas, o como futura mano de obra a la que había que formar y capacitar, como futuros soldados a los que había que mantener en buen estado físico y de salud, o también como futuras madres.

Especialmente con miras a la situación en Gran Bretaña, varios autores se refieren a niñas y niños que, precisamente porque sus padres son pobres, están obligados a asumir responsabilidad y a contribuir a la atención y al cuidado de otros miembros de la familia (hermanos menores, padres u otros parientes enfermos o con discapacidad). Así, Roche (1999: 478) critica que es “irónico que justo aquellos niños que actúan de manera altamente responsable a favor de su familia, se vean ‘desaparecidos’ por la práctica de los adultos. [...] El trabajo de cuidado ejercido por niñas y niños no se toma en serio, pues se considera que sólo están ayudando.” Aldridge & Becker (2002: 218) hacen notar que, cuando los medios de comunicación se refieren a niñas y niños, lo hacen representándolos como “pequeños angelitos” o “pequeñas víctimas” de diferentes prácticas de explotación.⁹⁸

En el caso de los niños del Sur Global que viven en profunda pobreza, esta situación paradójica es más pronunciada aún. Pues, están muy lejos de gozar del “privilegio” de estar exentos de obligaciones y responsabilidades inherente al estatus de la infancia en los países relativamente ricos del Norte. Pese a que la CDN les asegura el derecho a la protección, a la atención y participación también a ellos, en la vida real, les es prácticamente imposible hacer uso de estos derechos y lo que les queda son puras obligaciones. Es más, pues aún suponiendo que cumplen con sus obligaciones, por ejemplo, por un sentimiento de solidaridad

96 En el idioma francés, esta distinción equivale a la diferencia entre *citoyen* y *bourgeois*.

97 Sobre Gran Bretaña, ver Scott (2002); sobre Alemania, ver Liebel (2006a: 191-207).

98 Otro concepto opuesto al de los “pequeños angelitos”, muy popular en los medios de comunicación

con sus familias, tanto la sociedad como también las instancias políticas les niegan cualquier reconocimiento al respecto. La situación llega a ser completamente paradójica cuando, en su calidad de niñas y niños trabajadores y a causa de la política – que les prohíbe trabajar y que apunta a la erradicación del trabajo de niñas y niños – se ven arrinconados en una situación de total falta de derechos que puede llegar hasta criminalizarlos.

Giangi Schibotto, científica social italo-colombiana (2005: 182) llega a la conclusión de que no se puede aspirar a lograr ciudadanía para la infancia sin abordar “de alguna forma el problema de la exclusión infantil y juvenil”. Con miras a la niñez trabajadora, el pedagogo peruano Alejandro Cussiánovich (2005: 183) añade que sólo tiene sentido hablar de ciudadanía si se la entiende como “relaciones sociales en igualdad, libertad y no sometimiento o dependencia, no en una jerarquía que discrimina y excluye”. Asimismo, sostiene que, si se quiere llegar a una verdadera ciudadanía de la infancia, debemos dejar de ver a niñas y niños como “objetos de inversión” o –peor aún– como “gasto” y comenzar a reconocerlos “como sujetos de derechos, como seres competentes, como actores sociales, políticos y económicos” que realizan tareas y trabajos vitales para la sociedad y sus familias (op. cit.: 185).

7.2.2. ¿Ciudadanía a pesar de la impotencia?

Uno de los temas que constantemente surge en los documentos sobre los Derechos del Niño es el hecho de que niñas, niños y jóvenes sufren de un profundo sentimiento de impotencia y marginación (ver Lansdown, 2002; Hill et al., 2004; Wyness et al., 2004), y debemos preguntarnos qué significa esta situación para el concepto de los niños como sujetos o actores, que es constituyente para las ciencias sociales de la infancia de hoy. ¿La marginación y la falta de condiciones para la aplicación de sus derechos son lo que reduce a los niños a meros objetos o, más al contrario, el sentimiento de impotencia y marginación son la prueba de que los niños se ven a sí mismos como sujetos y que no se conforman con ser tratados como objetos?

A nuestro parecer, la clave es que los niños sientan que pueden participar de diversas formas y de manera activa en la vida social y económica de hoy. Lamentablemente, muchas veces, esta participación se expresa en formas que les traen más desventajas que beneficios y, generalmente, no obtiene la aceptación social necesaria. Pero sirve de base para que los niños se aseguren de la importancia que tienen para la sociedad y exijan desempeñar un papel no sólo reconocido sino influyente en la misma.

Entendida de esta manera, ciudadanía es el fruto de un proceso de aprendizaje por parte de los niños (y de los adultos en su relación con los niños). Sin embargo, consideramos que esto no significa que los niños deben ser capacitados para la

es el de los “pequeños diablillos” (Prout, 2003).

ciudadanía mediante el aumento inducido de sus competencias sino que deben poder apoyarse en experiencias concretas que certifiquen que se los “necesita” y en su propio aporte a la vida social para así darse cuenta de su “importancia”. El marco para este tipo de procesos de aprendizaje lo pueden constituir proyectos pedagógicos cuyo fin son el empoderamiento de los niños y el fomento de su autoconfianza y también movimientos sociales organizados y gestionados por los niños mismos (generalmente con el apoyo de personas adultas solidarias).

De esta forma, no limitamos nuestra mirada a la dependencia de los niños de los adultos sino que percibimos que niños y adultos se necesitan mutuamente en el sentido de “dar y recibir” (Alderson, 2000: 62). Y esto vale también para niños pequeños que, obviamente, dependen más de los adultos que los mayores pero que, por su parte, tienen significados diversos y muy grandes para éstos. Padres pueden aprender de ellos como tratar mejor sus hijos “siguentes”, o educadores en instituciones públicas pueden ser aliviados por niños participando activamente en los quehaceres cotidianos. Aun luchando por una mayor autonomía, los niños manifiestan siempre su interés en mantener interrelaciones tanto con personas adultas como también con otros niños de su edad (ver Mayall, 2000: 249).

Así, en cuanto a su ciudadanía, no hace falta ver y tratar a los niños *como si fueran* adultos, sino reconocerlos en base a la “diferencia social”. “Debemos ver a los niños como ciudadanos iguales con el derecho de formar parte de la sociedad como ciudadanos ‘diferentemente iguales’” (Lister, 2006: 25).⁹⁹ Asimismo, no hay que olvidar que los niños tampoco son todos iguales, sino que se diferencian por su edad, sus situaciones de vida y sus competencias sociales.¹⁰⁰ En relación a su ciudadanía, eso implica que niñas y niños deben tener la posibilidad de articular los intereses de sus grupos específicos para expresarlos en la sociedad – incluso si éstos difieren de las expectativas de los adultos. Para llegar a ese punto, es necesario ofrecerles espacios sociales, en los que se sientan “en casa” y que les permitan encontrarse a sí mismos.

En todas las sociedades –en el Norte o en el Sur– “los niños participan en la vida social – ya sea en el trabajo doméstico, de cuidado o asalariado, en la protesta política, en la cohesión de la familia o ‘en la calle’” (Roche, 1999: 484). Sin embargo, se trata de formas de participación muy diversas que van desde una participación en un sentido “funcional” de cumplimiento de determinados roles o la integración social en la sociedad existente y su mejor funcionamiento¹⁰¹ hasta una

⁹⁹ Con vista a los niños, estas ideas fueron elaboradas en el concepto feminista de la “ciudadanía centrada en la diferencia” por Mehmoona Moosa-Mitha (2005; para la discusión ver Gaitán & Liebel, 2011: 95-110).

¹⁰⁰ Si no se toman en consideración de manera explícita estas diferencias para tematizarlas, existe el peligro de que niños de grupos sociales privilegiados lleguen a dominar a sus pares de origen social desventajado, contribuyendo aún más a su discriminación. La situación es similar en cuanto a la relación entre niños varones y niñas.

¹⁰¹ En la política de desarrollo, la participación funcional es considerada como requisito para la eficiencia y efectividad de proyectos.

participación crítica en un sentido “transformador” que apunta al mejoramiento de las condiciones de vida y al reconocimiento social. En cuanto al nivel de ubicación de este tipo de participación, el contexto local (comunidad) y el marco del Estado Nacional son igualmente relevantes que la perspectiva global, caracterizada por procesos de globalización acelerados e interdependencias globales cada vez más importantes.

7.3. La ciudadanía desde los movimientos infantiles

El origen de la ciudadanía desde abajo son las situaciones de falta de poder y de derechos. La entiendo como una manera de actuar cotidiana que bien puede basarse en ciertos derechos pero que muy bien puede tener lugar independientemente de éstos también, p. ej, en movimientos de protesta que infringen de manera consciente determinadas normas y cuyos actores no esperan hasta que los derechos les sean concedidos. Con actitudes de este tipo, los niños suelen ganarse la acusación de ser “malos ciudadanos” (ver Milne, 2007; Smith et al., 2005: 437). Y es precisamente por eso que es importante analizar y reconocer las formas y maneras “en las que niños y niñas se oponen y desafían el poder de los adultos. Es cierto que no siempre lo hacen de manera clara o constructiva. Pero también es cierto que, siendo un grupo relativamente impotente, no tienen las mismas opciones que los adultos como grupo relativamente poderoso” (Roche, 1999: 478). En efecto, frente a este mundo de adultos que prácticamente no los escucha, despojándolos de casi todos los derechos políticos, las alternativas que tienen para participar en las formas de actuación política son muy pocas. Significa que “tienen que abrirse sus espacios en un espacio en el que no son ellos los que deciden” (op. cit.: 479).¹⁰²

Ahora bien, la ciudadanía no es un asunto individual que depende de la voluntad de cada niño, sólo podrá llegar a ser una realidad, si los niños desarrollan conciencia para sus intereses comunes. Pero eso no es posible de la misma manera y hasta el mismo grado para todos, puesto que los intereses en común no tienen que ver solamente con la edad (entre un niño de tres años y una niña de trece los intereses comunes no son precisamente muchos, lo que hay son deseos de distinción). Al igual que en los adultos, también en los niños, es necesario que se forme primero un conglomerado para que desde allí, se comiencen a unir los que tienen experiencias en común con el fin de llegar a una acción común.

Los movimientos sociales de niñas y niños son un ejemplo instructivo del que podemos aprender cómo es posible lograrlo y cuál puede ser el resultado. Quiero referirme principal, pero no exclusivamente a los movimientos que surgen en el Sur Global. De hecho, a primera vista, los niños que conforman estos

102 Esto se destaca también en los conceptos de una legalidad y ciudadanía cosmopolita “de abajo hacia arriba” (ver Santos & Rodríguez Garavito, 2005).

movimientos tienen todo menos condiciones favorables o suficiente autoestima para hacerse escuchar y captar la atención de la opinión pública, puesto que viven en condiciones de múltiples desventajas. Nos se les toma en serio como niños; son pobres y, por consiguiente, sus oportunidades de educación y formación son reducidas; a menudo, son víctimas de discriminaciones sociales y sus posibilidades para vivir experiencias positivas que apoyen su autoestima son escasas. En el caso de niños de minorías étnicas, a todo eso se suma el hecho de ser objetos de prejuicios y marginación racial. Y a las niñas, muchas veces se les niega su derecho de participar en actividades sociales de niñas y niños de su edad fuera de su hogar.

En cierto sentido, estos niños pueden entenderse como un grupo o clase de personas que el filósofo italiano Antonio Gramsci (1980; 2018) ha denominado “subalternos”. Quería enfatizar que debido a la hegemonía política culturalmente connotada de los grupos y clases gobernantes, no tienen oportunidad de ser escuchados en la sociedad y lograr sus intereses colectivos (ver Modonesi, 2010; Smith, 2010). En el caso de los niños, esta hegemonía se establece mediante la institucionalización del patrón burgués de la infancia, que hace que los niños que no se ajustan a este patrón sean “forasteros de la sociedad”.

En los movimientos infantiles del Sur Global, el impulso decisivo para unirse nace de la experiencia común de cumplir tareas vitales en la vida cotidiana, muy a pesar de todas las desventajas y discriminaciones. Así, la necesidad de tener que “hacer” algo para no morir, muchas veces motiva a estos niños y niñas a la conformación espontánea de grupos, cuya “autoayuda” a menudo es menoscambiada e incluso criminalizada como una forma temprana o disimulada de delincuencia. Mientras que estos grupos espontáneos suelen verse en la paradójica situación de tener que infringir leyes para hacer cumplir sus derechos, en los movimientos infantiles más organizados, muchas veces, se forma una conciencia legal muy marcada. Luchan con toda franqueza, reclamando de manera explícita y directa sus derechos y, en algunos casos, hasta formulándolos ellos mismos.

Todo eso es sorprendente, más aún tomando en cuenta que el pensamiento en categorías de derechos codificados es ajeno a su vida cotidiana. Generalmente, tienen una actitud bastante escéptica frente a todo lo que tenga que ver con leyes y normas legales. El ámbito de las leyes y del derecho, suele ser territorio dominado por los adultos. Hasta el momento, los niños no pueden ni hacer leyes ni jurisprudencia, porque para ello, tendrían que estar reconocidos como “ciudadanos” – condición que todavía les es negada. Casi siempre, los niños relacionan las leyes con experiencias desagradables, pues suelen restringir su margen de acción; ya sea porque ciertas acciones son prohibidas para ellos por ser “menores de edad”, o que aquellas leyes que sí traen alguna ventaja, no son aplicables más que para adultos, es decir a partir de una determinada edad. Así, los niños africanos, por ejemplo, tropiezan con leyes que datan de la época colonial y que les prohíben ir casa por casa ofreciendo sus productos o circular por las calles para vender o mendigar. En América Latina, actualmente muchos niños que trabajan en la calle, viven en

carne propia que ciertas leyes y convenciones cuyo objetivo supuestamente es protegerlos, desembocan en la persecución policial y en acciones de "limpieza social" (Liebel, 2017). Este tipo de leyes, coloca a muchos niños y especialmente a aquellos que viven en pobreza y quieren ayudar a su familia, en una situación de "ilegalidad" que les trae mayores problemas aún que el hecho de "no tener derechos".

Si a pesar de todo, igualmente se basan en ciertos derechos e insisten en su aplicación, probablemente, es porque con sus movimientos, han conquistado espacios sociales propios en los que aprenden lo que son el respeto mutuo y las ventajas de poder establecer sus propias reglas. Es cierto que los derechos y libertades que formulan están marcadas por el discurso de los Derechos del Niño que, desde la CDN ha capturado también el interés de los mismos niños, pero se basan, en primer lugar, en sus propias experiencias y se refieren de manera directa a su realidad de vida. No son fórmulas de compromiso y principios generales que dejan tanto margen de interpretación que todos les dan la lectura que más les convenga, sino lineamientos o instrucciones de acción concretas para diferentes situaciones de vida.

En su mayoría no se trata de movimientos infantiles "puros", más bien los niños interactúan con personas jóvenes y adultas. Sin embargo, en estos movimientos los niños no sólo están activos como ayudantes o con fines de aprendizaje, sino que juegan un papel importante en la toma de decisiones y son considerados como sujetos políticos y sociales iguales, usualmente respetados como tal. En algunos movimientos, los niños son la fuerza impulsora y exigen su autonomía, no se identifican sólo como niños, sino como miembros de determinado grupo social o comunidad; cuyos problemas, preocupaciones e intereses comparten. Eventualmente, ocurren tensiones entre niños y adultos, especialmente cuando los niños tienen la impresión de que los adultos querían mangonearles o no les respetan sus propios puntos de vista. Esto puede tornarse un problema grave, ya que los niños dependen casi siempre de la protección y el apoyo por los adultos.

Frecuentemente, en el Sur Global los niños desde temprana edad están involucrados en disputas sociales y políticas y son desafiados como actores. En su entorno de vida y para ellos mismos se da por sentado, el asumir responsabilidades y entrometerse. Quien se imagina la infancia sólo como un "espacio protegido" lejos de la "seriedad de la vida", no puede darse cuenta de los niños en tales contextos o no puede dejar de verlos como víctimas desafortunadas de circunstancias deplorables o adultos irresponsables. Sin embargo, la socióloga Diane Rodgers (2005: 241), ha señalado que por mucho tiempo y en muchas ocasiones los niños han jugado un papel importante en movimientos que luchan por cambios sociales:

Discutir la participación real de los niños en los movimientos sociales no solo descubre preguntas sobre la infancia, la inocencia y su ubicación sociopolítica, sino que altera la discusión de las cualidades y opresión que afectan a los niños

e incluye la posibilidad de que los niños tengan voz en sus propias vidas y incluso tomando medidas.

La autora (op. cit.: 249) describe la situación inicial de los movimientos de los niños en estas palabras:

Los niños estaban siempre sometidos a condiciones de opresión, que incluso los adultos difícilmente aguantan. A pesar de nuestra imagen de una infancia dentro de una esfera segura protegida y segura, es esta esfera para muchos niños un espacio lleno de peligros y dificultades. Los niños nunca se vieron ilesos por las condiciones que podrían causar su oposición o su participación en un movimiento social. Ellos se ven afectados por este tipo de situaciones, como la guerra, la esclavitud, el abuso, la falta de vivienda, la pobreza, el racismo y el sexism. Incluso si un niño no ha experimentado directamente la opresión grave, se desarrollará de otras maneras una conciencia social. ¿Qué es lo que caracteriza a un niño como 'participante activo'? Si el niño ha experimentado alguna vez condiciones represivas y está atento a la injusticia social o los objetivos de un movimiento social, podría decidir tomar parte de su propia voluntad a un movimiento social.

Para dar una idea de las áreas en las cuales y en qué ocasiones se forman los movimientos sociales de los niños y de qué manera se manifiesta en ellos una ciudadanía desde abajo, presentaré algunos ejemplos del Sur y del Norte Global:

- Niños y adolescentes de pueblos o barrios particulares que a menudo se ven afectados por epidemias debido a las precarias condiciones de vida, abogan en conjunto por mejores condiciones ambientales y de salud; temporalmente se involucran en iniciativas y campañas correspondientes (p. ej., campañas de vacunación contra la malaria).¹⁰³
- Niños y adolescentes que trabajan y experimentan a menudo explotación y violencia, se organizan en una especie de sindicatos infantiles, para luchar en contra de su explotación, discriminación y por mejores condiciones de vida y trabajo, se describen a sí mismos como movimientos de niños y adolescentes trabajadores (ver, p. ej., Schibotto, 1990; Cussiánovich, 1990; 2005; 2007; Liebel, 2000; 2006a; 2006c; Tosello, 2014).
- Niños y adolescentes de comunidades indígenas se comprometen a la reactivación de las culturas indígenas y su reconocimiento y anclaje en las relaciones sociales y las estructuras del Estado; en ocasiones participan en acciones de protesta contra medidas y proyectos de "desarrollo" que no respetan los derechos de estas comunidades y ponen en peligro su hábitat (sobre ejemplos en México ver Smith, 2007; Corona Caraveo et al., 2000; 2010; Torres, 2013; 2015).

103 Estos movimientos suelen estar vinculados con los enfoques de la llamada Educación Niño a Niño (ver Pridmore & Stephens, 2000) y no siempre son inmunes de ser instrumentalizados por empresas sociales activas en este sector, como el *Child-to-Child Trust* (ver: <http://www.child-to-child.org/>).

- Niños y adolescentes en medios de comunicación no comerciales (p. ej., radios comunitarias) colaboran y entretienen en sus propios programas, se organizan como “comunicadores” y abogan por una mayor presencia de los niños en los medios de comunicación (ejemplos se pueden encontrar entre otros en América Latina y Sudáfrica).
- Niños y adolescentes se comprometen a una mayor participación y representación de los intereses de los niños en sus lugares de vida (p. ej., parlamentos infantiles de los pueblos en la India, llamados Makkala Panchayats; ver Bhima Sangha & Makkala Panchayat, 2001. Pal, 2008).
- Niños y adolescentes que se ven afectados en sus lugares de vida de los conflictos armados, están involucrados en grupos en contra de la violencia y en favor de una convivencia pacífica (ver Özerdem & Podder, 2015: 184-220; Huynh, D’Costa & Lee-Koo, 2015: 185-211; sobre América Latina ver Peterson & Read, 2002; Feinstein, Giertsen & O’Kane, 2010; Vinyamata i Camp & Benavides Vanegas, 2011; Rojas Suárez, 2012; Lee-Koo, 2015).
- Desencadenadas por una masacre en una escuela de los EEUU en la que varios niños y profesores habían perdido la vida, cientos de miles de niños y jóvenes salieron a las calles con una “Marcha por Nuestras Vidas” en la primavera de 2018 y exigieron – acompañadas de manifestaciones de solidaridad en más de 40 países – restricciones efectivas a la posesión de armas (ver: <https://cnnespanol.cnn.com/video/marcha-por-nuestras-vidas-en-el-mundo-control-de-armas-parkland-tiroteos-top-trending-cafe-cnnee/>).
- En los primeros meses de 2019, varios cientos de miles de niños en más de 125 países se declararon en huelga todos los viernes para manifestarse contra la destrucción del planeta Tierra y a favor de una política climática sostenible. Están indignados por el hecho de que se les esté robando su futuro, mientras permanecen excluidos de cualquier decisión política. Mientras tanto, en muchas ciudades se han convertido en paralizadores del tráfico. Lo que llama la atención es que los y las activistas son más jóvenes que en anteriores movimientos de protesta de jóvenes, a menudo no mayores de 18 años, y que muchas veces muchachas asumen el rol de líderes (ver p. ej.: <https://www.pressenza.com/es/2019/03/carta-abierta-a-los-que-apoyan-fridays-for-future-18-de-marzo-de-2019/>).

Quisiera concluir este capítulo con la descripción más amplia de un ejemplo que me ha dado un colega de Bangladesh, que debe permanecer en el anonimato para no poner en peligro a sus familiares y colegas de ese país.

Cuando la fuente ruge...

En su vida cotidiana, fueron testigos silenciosos de la injusticia, los asesinatos, las violaciones y la violencia contra personas inocentes, seguidos de una celebración jubilosa del violador y los asesinos. Han tolerado silenciosamente la corrupción, la impunidad y la mala gobernanza en todo el país. Fueron testigos de cómo se silencian las diferentes voces y el libre pensamiento a través de asesinatos, torturas y desapariciones forzadas operadas por las fuerzas del Estado. Esta impotencia, tal vez la falta de voz de la gente común, finalmente rompió su silencio.

El 29 de julio de 2018 dos estudiantes de colegios murieron y otros 12 resultaron heridos en otro accidente de tráfico. La lucha por la justicia por parte de los compañeros fue recibida con una sonrisa de burla en la cara por el Ministro de Transportes. Esto desencadenó su ira, se fueron a la calle. En miles gritaban “¡Quién demonios es la policía, queremos justicia!”

Mientras que la corrupción y la mala gobernanza están profundamente arraigadas en todos los sectores en Bangladesh, los jóvenes estudiantes comenzaron su viaje para “reparar el sistema estatal” con el sector del transporte, que está siendo manejado por encima de la ley, con poderosas mafias políticas que son dueñas de compañías privadas de autobuses y que utilizan al sindicato del transporte como un poderoso marco para mantener al gobierno en el poder. Estos propietarios obtienen permisos de conducir falsos para los trabajadores no formados de sus empresas. La policía, a cambio de sobornos, a menudo les ayuda a salir corriendo con asesinatos de atropello y fuga, y a permitir que los vehículos no aptos corran por las calles. De esta manera, sólo en 2018, 7.400 personas murieron en accidentes de tráfico en todo Bangladesh, dejando otros 16.100 heridos.

Los adolescentes, en su mayoría niñas y niños de 15 a 19 años, vestidos con uniformes escolares, erigieron puestos de control en toda la ciudad. Los estudiantes que pasaban por los puestos de control obligaron a la policía y a los funcionarios del gobierno a mostrar los permisos de conducir y el registro de automóviles, aliviando la congestión de tráfico al obligar a los conductores conocidos por tomar el lado equivocado de la carretera o saltarse las líneas de tráfico, a cumplir estrictamente con la ley. Un ministro del gobierno que viajaba en su caravana se vio obligado a seguir la ruta alternativa válida después de que su personal no pudo presentar una licencia de conducir. Entregaron a la policía a los conductores sin licencia que se detuvieron en los puntos de control. De la noche a la mañana, la ciudad fue testigo de un desarrollo milagroso en la gestión del tráfico.

“Si los niños como nosotros pueden establecer una disciplina en la gestión del tráfico, ¿por qué no puede hacerlo la policía de tránsito? No están interesados en verificar apropiadamente, así que pueden obtener algún beneficio ilegal”.

Las protestas se intensificaron en los días siguientes, se extendieron fuera de la capital y el país vivió un episodio sin precedentes en la historia de Bangladesh. Los padres y maestros, periodistas y otros ciudadanos, empezaron a salir a la calle y a apoyar a sus valientes hijos.

Los estudiantes se reunían en sus escuelas o colegios por la mañana, a veces pasaban la noche allí, antes de salir a la calle y gestionar los puestos de control improvisados en torno a sus respectivas instituciones. Alrededor de 15.000 estudiantes se reunían todos los días. Los residentes y restaurantes cercanos también

se unieron a este emotivo evento histórico, ofreciendo comida y bebida gratis a estos niños y niñas trabajadores que parecían ser los reformadores de Bangladesh. El país comenzó a soñar con un amanecer brillante, creyendo que lo que nadie más podía hacer hasta ahora, lo harían estos gloriosos héroes. Llegaron sin líderes, sin que nadie los organizara o capacitara, la ONU o las agencias de derechos de la infancia no gastaron ni un solo centavo por ellos, nadie los representó, pero todos ellos estaban “presentes” y activos con su fuerza interior y compromiso. Todo esto sucedió espontáneamente.

Quizás esto estaba más allá de la imaginación de cualquiera que estos raros rayos de sol dorados se perderán en la oscuridad tan pronto. La capacidad de los jóvenes para introducir tan rápidamente la disciplina en el sistema de transporte avergonzó al gobierno y al partido gobernante, ya que se acercaba a las elecciones dentro de cinco meses. Consideraron que el éxito de esta protesta podría llevar a un levantamiento popular en todo el país contra el gobierno. Por lo tanto, para manejar la situación, el gobierno movilizó rápidamente su fuerza colectiva compuesta por la seguridad del Estado, cuadros estudiantiles del partido gobernante, medios de comunicación controlados y una máquina de propaganda contra los jóvenes manifestantes. En una semana, una organización estudiantil armada progubernamental atacó a los manifestantes, así como a periodistas internacionales empáticos que cubrían los acontecimientos del día a día. Al menos 200 personas han sido heridas, muchas de ellas detenidas. La represión se intensificó cuando los estudiantes de las universidades privadas y públicas se manifestaron en contra de la protección de los adolescentes brutalmente atacados por la policía y los cuadros del partido gobernante. La policía detuvo a muchos estudiantes universitarios que protestaban mientras no se tomaba ninguna medida contra sus atacantes.

Como el gobierno impuso un control estricto sobre la publicación de los informes de los medios de comunicación, los medios sociales comenzaron a seguir la represión de los manifestantes, incluyendo el uso de la retransmisión en vivo. Algunos de los incidentes violentos documentados por los medios de comunicación social, incluida la presunta violación de niñas manifestantes, fueron etiquetados como seguidos de una acción rápida del gobierno contra aquellos “que estaban difundiendo rumores”, advirtiendo “no se salvará a nadie”.

La seguridad del Estado examinó más de 1.500 perfiles en diferentes medios sociales y emprendió acciones legales contra 150 de ellos por su supuesta participación en la “instigación de la anarquía” durante el movimiento. La poderosa liga juvenil progubernamental ayudó a la policía en tal acción deteniendo y torturando a los activistas utilizando las filmaciones de la protesta. Algunos maestros y padres que apoyaron a los manifestantes también fueron arrestados. La administración universitaria afiliada al partido gobernante estaba entregando a la policía a los presuntos manifestantes. En muchas partes de la ciudad, las fuerzas del orden llevaron a cabo una búsqueda puerta a puerta de los activistas en línea.

Los valientes niños y niñas permanecieron disciplinados durante toda la protesta. Su sacrificio y compromiso serán recordados por la nación en las próximas décadas. Los valientes héroes son como una fuente que fluye silenciosamente y que se abre paso contra todo pronóstico a través de la montaña rocosa. Nunca podrá ser silenciada para siempre, ¡pronto volverán a reparar el país!

7.4. Conclusiones

La ciudadanía desde abajo tal como aquí la entiendo es fundamentalmente diferente de los enfoques de participación que se ofrecen a los niños para participar en decisiones a ser tomadas por personas adultas. Aún en ofertas de este tipo que van más allá de simples consultas de carácter no vinculante o de formas simbólicas de participación, el marco de acción de los niños queda limitado a un espacio previamente marcado por los adultos. En cambio, la ciudadanía desde abajo se caracteriza por el hecho de que los objetivos, los fijan los niños mismos, y las formas de acción para lograrlos, también las determinan ellos. Eso no garantiza que realmente logren lo que desean alcanzar, pero sí permite ver con claridad qué es lo que tiene que cambiar en el entorno de la infancia y en la sociedad para que realmente podamos hablar de una ciudadanía (equitativa) de niñas y niños.

Las articulaciones colectivas son indispensables para la ciudadanía de los niños y son como una especie de “abono”, pues sólo mediante ellas, las y los niños podrán ganarse el reconocimiento y el poder necesario para poder influir en las decisiones o para transformar la realidad social de acuerdo a sus intereses. Estas articulaciones no necesariamente tienen que tener la forma de movimientos u organizaciones sociales supraregionales, sino que perfectamente pueden darse a nivel de grupos o culturas locales informales de niños y adolescentes que son algo muy común en la vida cotidiana de la mayoría de los niños. Lo importante es ver cómo de estos grupos nace la voluntad colectiva de no sólo conservar o conquistar un espacio propio sino de querer influir también en su entorno próximo o en la sociedad en su conjunto.

La ciudadanía desde abajo que se maniesta en los movimientos sociales de los niños (y jóvenes), va más allá de una concepción de ciudadanía centrada en el Estado y limitada al espacio nacional. Aunque incluye reclamos a los gobiernos, por ejemplo, presionar por leyes específicas que amplían y garantizan los derechos de los niños o buscar acuerdos con las autoridades estatales, para mejorar el acceso a los servicios públicos. Pero también se articula en acciones directas y la creación de redes de solidaridad que fortalecen el estatus social de los niños en la vida diaria y hacen que las condiciones de vida, en particular las de los niños socialmente desfavorecidos y marginados, sean más seguras y dignas. La ciudadanía visible en los movimientos de los niños en última instancia apunta a una comunidad que no termina en las fronteras territoriales, ni requiere afiliaciones formales o un estatus legal específico. Es una ciudadanía en la que el reconocimiento de la diversidad está asociado con la exigencia, a ser considerado en el aquí y ahora como equivalente e igual.

Epílogo:

Políticas de infancia más allá del paternalismo postcolonial

Los niños y niñas que viven en el mundo hoy en día siguen estando en las garras del paternalismo postcolonial. Esto se materializa en lo que he llamado infancias postcoloniales, y se manifiesta en diversas formas interconectadas:

- tanto en la desigualdad de las condiciones de poder y de vida material que persiste desde la época colonial entre el Norte y el Sur Global como en la desigualdad global asociada e incluso creciente discrepancia entre las perspectivas de vida de los niños y niñas;
- en el dominio de las formas de conocimiento, el pensamiento y perspectivas que hacen invisibles las infancias del Sur Global o distorsionan su percepción y que llevan a ignorar y discriminar la gran mayoría de los niños del mundo y negar sus voces;
- en la persistencia de la violencia racista contra los niños que no cumplen con las normas europeas de una supuesta “verdadera” infancia o insisten en una vida que contradice estas normas;
- en la opresión y la degradación de los niños como personas inmaduras e incompetentes, su exclusión social y política y su instrumentalización como capital humano potencial en el interés de una economía capitalista globalizada;
- en la flexión y la parodia de los derechos humanos y de los niños en el marco de una política eurocéntrica del desarrollo y la benevolencia de gracia hacia los “niños pobres” del Sur Global.

He tratado en el libro de retratar las infancias postcoloniales en varios aspectos y hacer visible y comprensible las cargas impuestas a los niños. Esto requiere de estudios más amplios y más profundos. Aunque he tratado de mirar a los niños no sólo como objetos de circunstancias dadas, sino también como actores (posibles), en otros estudios se debe colocar un mayor énfasis sobre la agencia de los niños sin esencializarla. Algunas de las preguntas que se presentan aquí, quiero indicar.

Entre ellas está la cuestión de qué importancia tienen los movimientos independientes de niños y jóvenes, cómo enfrentan las frescuras del paternalismo postcolonial, qué visiones de una “mejor infancia” producen y cómo se puede apoyar y fortalecerlas. Esto podría estar relacionado con la pregunta si se puede

imaginar una ciudadanía global de los niños que contribuye a la superación del paternalismo postcolonial, qué intentos al respecto hay, pero también qué dificultades están asociadas con ellos. En este contexto, también está la cuestión de qué requisitos tendrían que ser puesto a la acción política que fortalece tanto global como localmente la posición social de los niños y amplía sus posibilidades de acción, y de qué manera pueden contribuir normas legales a nivel internacional y nacional (aunque en este caso también hay que poner atención a los riesgos potenciales de una política que depende del poder estatal).

Si tal política quiere contribuir a la superación del paternalismo postcolonial, tiene que proporcionar local- y mundialmente las condiciones sociales y calidades de vida que garantizan los requisitos mínimos de justicia social y ecológica (ver Stainton Rogers, 2004; Alderson, 2016). Obviamente, esto no puede ser una política que opera encima de las cabezas de los niños, sino que en ella los niños serían capaces de jugar un papel importante, especialmente aquellos cuyas infancias fueron ignoradas o invisibilizadas anteriormente. Se tendrían que tener la posibilidad real de resistir a cada injusticia vivida, independientemente de su origen, el color de su piel y de su lugar de vida. Como puntos de referencia para esto considero los siguientes:

- el derecho de los niños a un mundo en el que ningún niño está ya sujeto al poder de personas e instituciones que disponen de ellos sin tener en cuenta sus intereses y derechos;
- el derecho de los niños a una vida en la que ya no tienen que sufrir y resignarse a otros que tienen poder sobre ellos;
- el derecho de los niños a una infancia, que se reconoce como una parte igual de la sociedad y en la que los niños pueden codecidir en todos los asuntos que afectan significativamente su presente y futuro;
- el derecho de los niños de ser visibles y ser reconocidos y respetados con su historia, sus identidades, sus particularidades y sus puntos de vista.

Para ilustrar cómo estos derechos pueden ser parte de una política práctica, al final del libro me gustaría presentar algunas experiencias que viví junto con un grupo de visitantes en febrero de 2017 en el país africano de Senegal.

Saint-Louis, en el norte de Senegal -frontera con Mauritania- es una ciudad con encanto mórbito que, en tiempos de la colonia, fue la capital del África Occidental Francesa. En las calles cientos de chicos muy jóvenes, por lo general en grupos, abordan a los transeúntes persistentemente con latas y cajas pintadas de blanco en la mano para monedas. Son *talibés*, estudiantes de escuelas islámicas que recogen en nombre de sus maestros religiosos, los *marabouts*, dinero. En estas escuelas, llamadas *daaras*, se les enseña a leer y recitar el Corán. Parece que excepto algunos turistas ocasionales ninguna persona se siente molestada por los niños que piden. En la sociedad islámica de Senegal, es una práctica común ofrecer a las personas necesitadas un obsequio, sobre todo si sirve (se cree) a efectos de caridad.

Por la tarde nos encontramos en Saint-Louis con la sección local del Movimiento de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MAEJT; ver: Liebel & Martínez Muñoz, 2017). El contacto nos lo facilitó el equipo de coordinación del movimiento, cuya oficina se encuentra en la capital Dakar. Para nuestra sorpresa nos esperan en un patio en el centro de la ciudad un grupo exclusivamente de mujeres jóvenes, aproximadamente de entre 12 y 18 años de edad. Se presentan como las representantes electas de los 18 grupos de base de los cuales se compone el movimiento en Saint-Louis. Han venido especialmente para encontrarnos, proceden de los suburbios donde el movimiento -según nuestras anfitrionas- incluye no menos de 1,800 miembros, es decir, en promedio, un centenar en cada grupo.

Las representantes nos informan que se han organizado en el movimiento tanto varones como mujeres, que se ganan la vida y la de sus familias con diferentes trabajos en hogares de terceros, mercados, bodegas o talleres. Otras cuidan en los hogares de su familia hermanos menores o asumen tareas domésticas (lo que valoran como “verdadero trabajo” que merece reconocimiento). No les gusta pedir, pero están en contacto con algunas escuelas islámicas, y en algunos casos los talibés decidieron conseguir otras actividades y se asociaron a los grupos del movimiento. No entienden el movimiento concurrencial de las escuelas islámicas, sino que quieren contribuir a que en Senegal se aprenda también como desempeñarse de forma autónoma en la vida.

Una de las principales actividades de los grupos de base es aprender a leer y escribir en francés. El francés es el idioma oficial de Senegal, que se utiliza principalmente en la administración. Además, hay seis idiomas nacionales, de los cuales wolof es el más extendido. Sin embargo, no se utiliza hasta ahora este idioma en la escuela. Hay esfuerzos para cambiarlo pero aún no se han dado grandes avances. En la reunión de Saint-Louis, las chicas hablan en wolof y nuestro guía nos traduce. Las chicas enfatizan que su propio idioma es importante para ellas, pero para salir adelante en la vida, les parece esencial “alfabetizarse” en francés.

Casi ninguna de nuestras interlocutoras ha estado en la escuela o, por períodos cortos de tiempo. Sienten que una de sus tareas es proporcionar acceso a la escuela a todos los niños y niñas que trabajan, pero también entienden su derecho a la educación como una forma de ser tomadas en serio en la escuela con sus experiencias como niños trabajadores en la que puedan aprender cosas que les sean útiles para la vida (lo que incluya explícitamente la educación sexual, que anime en especial a las niñas, a confiar en sí mismas y poner límites a otros que quieren tomar posesión de ellas). En caso de tener dificultades con la escuela, se apoyan mutuamente con el fin de ser capaces de concluirla. Para ello reciben apoyo de colaboradores mayores, algunos de los cuales también son maestros.

Otra tarea importante de los grupos bases es capacitarse para actividades que les permitan lograr una vida y un futuro mejor. No se trata solo de habilidades técnicas y profesionales, sino de habilidades que les permitan “trabajar con

dignidad” y establecer proyectos conjuntos de trabajo auto-sostenibles (llamado por ellos “actividades generadoras de ingreso”). Para ello, se ejecutan talleres de capacitación, por ejemplo, para la costura, el bordado, el uso profesional de computadoras o cómo crear huertos para la producción orgánica de alimentos.

En sus trabajos, como empleadas domésticas las niñas y adolescentes son frecuentemente maltratadas y explotadas. Así nos lo cuentan nuestras interlocutoras: con jornadas a menudo siete días a la semana y se ganan al mes el equivalente de sólo entre 22 y 38 euros, lo que no es suficiente, incluso en Senegal para su propio sustento. Con la creación de pequeñas cooperativas, en donde se producen sus propios artículos de primera necesidad y toman todas las decisiones por su cuenta, esperan encontrar mejores perspectivas de vida para sí mismas. En otros lugares en Senegal existen experiencias de mujeres de mayor edad, en la que esta forma de economía social o solidaria está muy extendida y a menudo asegura un medio de vida, por ejemplo, al producir y vender jabón, alimentos o prendas de vestir con diseños artísticos.

Las tareas que se ha fijado el movimiento van más allá del aprendizaje y la preparación para una vida laboral digna. De este modo, los grupos de base se entienden como una especie de “hermanas mayores” (en francés “ainées”), que animan a los niños a defenderse contra cualquier tipo de violencia, y apoyarlos. Por ejemplo, el movimiento se compromete a luchar contra los matrimonios forzados de niñas y niños (todavía hoy comunes en Senegal), o a apoyar a niños que han perdido sus familias o han migrado sin familiares de países vecinos a Senegal, y tienen que sobrevivir ahora por cuenta propia en la calle (muchos talibés, por ejemplo, provienen de este grupo). Se apoya a estos niños mediante la integración en sus grupos de base y proporcionándoles “mentores” (“animateurs”) a su lado, además por la vía de la protesta pública y sensibilización contra las vulneraciones de derechos o al recordar a vecinos y autoridades gubernamentales su responsabilidad con los niños.

En nuestras discusiones, hemos obtenido la impresión de que en el movimiento africano no tienen tanto interés de defender políticas públicas, sino más bien de asistirse mutuamente y a otros niños en estado de emergencia para lograr, paso a paso, una vida mejor. No dan mucha importancia a las leyes del Estado para la vida práctica, más bien son consideradas en gran medida como una herencia de la época colonial. Les parece más importante negociar con las autoridades estatales y concluir con ellos de una manera amigable acuerdos (también se invita a las autoridades locales a asistir a los grupos de base). Lo más importante para los miembros del movimiento es fortalecer a través de la solidaridad la confianza en sí mismo y en sus propias capacidades y mejorar su propia posición como niños y niñas socialmente desfavorecidos en la sociedad.

En Saint-Louis, nuestras interlocutoras destacaron que de ninguna manera es excepcional en Senegal que chicas sean elegidas como representantes. De hecho,

nos encontramos poco después en Thiès, la segunda ciudad más grande de Senegal, otro grupo de representantes a un solo chico, todas las demás eran chicas. En esta ocasión, recordé que incluso en los primeros días del movimiento Africano las mujeres jóvenes fueron las protagonistas de su fundación. En la década de 1990 había jóvenes empleadas domésticas, conocidas en francés como “*petites bonnes*”, que habían expresado en una manifestación el 1 de mayo en Dakar a través de pancartas respetar su dignidad y sus derechos. Así habían dado el impulso para un movimiento social que ahora está activo en 27 países de África y tiene casi un millón de miembros. Más allá de sus países, es reconocido oficialmente como representación de los intereses de los niños y adolescentes trabajadores, y, por ejemplo, es acreditado como organización observadora por la Unión Africana.

Bibliografía

- ABA (2011) Tierra y territorio, espacio de crianza y compartir. Nuestras responsabilidades para el buen vivir. Ayacucho (mimeo).
- Abebe, Tarek (2013) 'Interdependent rights and agency: the role of children in collective livelihood strategies in rural Ethiopia.' En K. Hanson & O. Nieuwenhuys (eds.) *Reconceptualizing children's rights in international development: Living rights, social justice, translations*. Nueva York & Cambridge: Cambridge University Press, pp. 71-92.
- Acosta, Alberto (2013) *El Buen Vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.
- Aiken, William & Hugh LaFollette (eds.) (1980) *Whose Child? – Children's Rights. Parental Authority and State Power*. Totowa, N.J.: Rowman and Littlefield.
- Aitken, Stuart C. (2015) 'Children's rights: A critical geographic perspective.' En W. Vandenhove et al. (eds.) *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 131-146.
- Alanen, Leena & Berry Mayall (eds.) (2001) *Conceptualising Child-Adult Relations*. Nueva York: Routledge.
- Alderson, Priscilla (2000) *Young Children's Rights. Exploring Beliefs, Principles and Practice*. Londres & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Alderson, Priscilla (2013) *Childhoods Real and Imagined*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Alderson, Priscilla (2016) *The Politics of Childhoods Real and Imagined: Practical application of critical realism and childhood studies*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Alderson, Priscilla & Tamaki Yoshida (2016) 'Meanings of children's agency. When and where does agency begin and end.' En F. Esser et al. (eds.) *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 75-88.
- Aldridge, Jo & Saul Becker (2002) 'Children who care: rights and wrongs in debate and policy on young carers.' En B. Franklin (ed.) *The New Handbook of Children's Rights*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 208-222.
- Alemany, Macario (2005) 'El concepto y la justificación del paternalismo jurídico.' *DOXA – Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 28, 265-303.
- Alldred, Pam & Erica Burman (2005) 'Analysing children's accounts using discourse analysis.' En S. Greene & D. Hogan (eds.) *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. Londres: Sage, pp. 175-198.
- Alston, Philip (1994) 'The best interest principle. Towards a reconciliation of culture and human rights.' *International Journal of Law, Policy, and the Family*, 8(1), 1-25.
- Alvarado, Sara Victoria, Héctor Fabio Ospina, Patricia Botero & Gérman Muñoz (2008) 'Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes.' *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Andorno, Roberto (2011) Eugenesia liberal: El diagnóstico preimplantatorio. En J. J. García (ed.) *Enciclopedia de Bioética*; <http://encyclopediadebioetica.com/index.php/todas-las-vozess/196-eugenescia-liberal-el-diagnostico-preimplantatorio>

- André, Géraldine (2015) 'Anthropologists, ethnographers and children's rights.' En W. Vandenhole et al. (eds.) *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 112-130.
- Andreotti, Vanessa (2011) *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Arendt, Hannah ([1951]2004) *Los origines del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Ariès, Philippe ([1960]1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Asensi Pérez, Manuel (2013) 'La subalternidad borrosa. Un poco más de debate en torno de los subalternos'; http://www.macba.cat/PDFs/spivak_manuel_asensi_cas.pdf
- Ashcroft, Bill (2001) *On Post-Colonial Futures. Transformations of Colonial Cultures*. Nueva York: Continuum.
- Atkinson, Catherine (2019) 'Ethical complexities in participatory childhood research: Rethinking the "least adult role".' *Childhood*, 26(2), 186-201.
- Atkinson-Sheppard, Sally (2017) 'Street children and "protective agency": Exploring young people's involvement in organised crime in Dhaka, Bangladesh.' *Childhood*, 24(3), 416-429.
- Aufseeser, Dena (2014a) 'Control, protection and rights: A critical review of Peru's Begging Bill.' *International Journal of Children's Rights*, 22(2), 241-267.
- Aufseeser, Dena (2014b) 'Limited Spaces of Informal Learning among Street Children in Peru.' En S. Mills & P. Kraftl (eds.) *Informal Education, Childhood and Youth: Geographies, Histories, Practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 112-123.
- Bakhtin, Mikhail (1981) 'Discourse in the novel.' En M. Holquist (Ed.) *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press, pp. 259-332.
- Balagopalan, Sarada (2013) 'The politics of failure: Street children and the circulation of rights discourses in Kolkata (Calcutta), India.' En K. Hanson & O. Nieuwenhuys (eds.) *Reconceptualizing children's rights in international development: Living rights, social justice, translations*. Nueva York & Cambridge: Cambridge University Press, pp. 133-151.
- Balogapalan, Sarada (2014) *Inhabiting 'Childhood': Children, labour and schooling in postcolonial India*. Basingstoke & Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Baltés, Carlos (2014) *El mundo transformado. Ensayos posdemocráticos*. Madrid: Visión Libros.
- Banks, Marcus (2001) *Visual Methods in Social Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barber, Charles L. (1964) *The Story of Language*. Londres: Pan Books.
- Barnett, Michael N. (ed.) (2017) *Paternalism beyond Borders*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beazley, Harriot (2000) 'Street boys in Yogyakarta: Social and spatial exclusion in the public spaces of the city.' En G. Bridge & S. Watson (eds.) *A Companion to the City*. Londres: Willey Blackwell, pp. 472-488.
- Beazley, Harriet (2003) 'The construction and protection of individual and collective identities by street children and youth in Indonesia.' *Children, Youth and Environments*, 13(1), 105-133.
- Bell, John (1995) *Understanding Adultism: A Major Obstacle to Developing Positive Youth-Adult Relationships*. Somerville: Youth Build USA.
- Benhabib, Seyla (2005) *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa.

- Bent, Emily (2013) 'A Different Girl Effect: Producing Political Girlhoods in the "Invest in Girls" Climate.' En S. Kawecka Nenga & J. Taft (Eds.) *Youth Engagement: The Civic Political Lives of Children and Youth*. Bingley: Emerald, pp. 3-20.
- Bernal Sánchez, Tatiana & Giampietro Schibotto (eds.) (2017) *Infancia, trabajo y educación. Evaluación de una relación compleja*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Bessell, Sharon, Harriot Beazley & Roxana Waterson (2017) 'The Methodology and Ethics of Rights-Based Research with Children.' En A. Invernizzi et al. (eds.) 'Children out of Place' and Human Rights. *In Memory of Judith Ennew*. Cham: Springer International Switzerland, pp. 211-231.
- Bhabha, Homi K. (2002) *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bharadwaj, Prashant & Leah K. Lakdawala (2013) 'Perverse Consequences of Well-Intentioned Regulation: Evidence from India's Child Labor Ban.' *NBER Working Paper No. 19602*, October. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Bhima Sangha & Makkala Panchayat (2001) *Our Survey Story*. Bangalore: Concerned for Working Children.
- Blazek, Matej (2016) *Rematerialising Children's Agency: Everyday practices in a post-socialist estate*. Bristol: Policy Press.
- Boatcă, Manuela (2015) *Global Inequalities beyond Occidentalism*. Farnham & Burlington: Ashgate.
- Bobbio, Norberto (1991) *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.
- Bollig, Sabine & Helga Kelle (2016) 'Children as participants in practices: The challenges of practice theories to an actor-centred sociology of childhood.' En F. Esser et al. (eds.) *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 34-47.
- Bonnet, Michel (1999) *Le travail des enfants: terrain de luttes*. Lausanne: Edition Page deux.
- Bordonaro, Lorenzo (2012) 'Agency does not mean freedom: Cape Verdean street children and the politics of children's agency.' *Children's Geographies*, 10(4), 413-436.
- Bordonaro, Lorenzo I. & Ruth Payne (2012) 'Ambiguous agency: Critical perspectives on social interventions with children and youth in Africa.' *Children's Geographies*, 10(4), 365-272.
- Boulaga, Fabien Eboussi (2015) 'Wenn wir den Begriff „Entwicklung“ akzeptieren, sind wir verloren. Von der Notwendigkeit einer gegenseitigen „Dekolonisierung“ unseres Denkens.' En F. Dübgen & S. Skupien (eds.) *Afrikanische politische Philosophie. Postkoloniale Positionen*. Berlín: Suhrkamp, pp. 115-126.
- Bourdieu, Pierre (2000) *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Madrid: Desclée de Brower.
- Boyden, Jo ([1990]²1997) 'Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood.' En: A. James & A. Prout (eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres & Bristol: Falmer Press, pp. 190-229.
- Boyden, Jo (2003) 'Children under Fire: Challenging Assumptions about Children's Resilience.' *Children, Youth and Environments*, 13(1), 1-29.
- Brems, Eva (2007) 'Children's Rights and Universality.' En C. M. Williams (eds.) *Developmental and Autonomy Rights of Children: Empowering Children, Caregivers and Communities*. Antwerp, Oxford & Nueva York: Intersentia, pp. 11-37.
- Brett Rachel & Irma Specht (2004) *Young Soldiers: Why They Choose to Fight*. Boulder, CO & Londres: Lynne Rienner.
- Bristol, Laurette S. M. (2012) *Plantation Pedagogy: A Postcolonial and Global Perspective*. Nueva York: Peter Lang.

- Brondi, Milagro (2009) 'Niños indígenas.' En M. Liebel & M. Martínez Muñoz (coord.) *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica.* Lima: Ifejant, pp. 247-264.
- Brubaker, Rogers (1994) *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckingham, David (2003) *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011) *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim & Múnich: Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris & Robert van Krieken (2008) 'Persisting Inequalities: Childhood between global influences and local traditions.' *Childhood*, 15(2), 147-155.
- Burke, Ronald (2010) *Decolonization and the Evolution of International Human Rights*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Burman, Erica (1994) 'Innocents Abroad. Western Fantasies of Childhood and the Iconography of Emergencies.' *Disasters*, 18(3), 238-253.
- Burman, Erica (1996) 'Local, global or globalised? Child development and international child rights legislation.' *Childhood*, 3(1), 45-66.
- Burman, Erica (2010) 'Un/thinking Children in Development. A Contribution from Northern Undevelopmental Psychology.' En G. Cannella S. & L. Diaz Soto (eds.) *Childhoods: A Handbook*. New York: Peter Lang, pp. 9-26.
- Burman, Erica (2012) 'Deconstructing neoliberal childhood: Towards a feminist anti-psychological approach.' *Childhood*, 19(4), 423-438.
- Burman, Erica (2016) 'Fanon's other children: psychopolitical and pedagogical implications.' *Race Ethnicity and Education*, March, 1-14; <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13613324.2016.1150832>
- Burr, Rachel (2006) *Vietnam's Children in a Changing World*. Brunswick. N.J. & Londres: Rutgers University Press.
- Cabrera, Luis (2010) *The Practice of Global Citizenship*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campaña, Farith Simon (2013) 'Derechos de la naturaleza: ¿innovación trascendental, retórica jurídica o proyecto político?' *Iuris Dictio*, 13(15), 9-38.
- Cannella, Gaile S. & Radhika Viruru (2004) *Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice*. Nueva York & Londres: Routledge-Falmer.
- Cantwell, Nigel (2016) The Best Interests of the Child: What does it add to Children's Human Rights? En M. Sormunen (ed.) *The Best Interests of the Child: A Dialogue between Theory and Practice*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing, pp. 18-26.
- Carillo Medina, Pelayo & Primitivo Jaulis (2012) Una exploración sobre derechos de los niños y niñas en comunidades andinas: Roles vitales y sagrados de los niños y niñas en comunidades alto-andinas de Ayacucho. Ayacucho (mimeo).
- Carpena-Méndez, Fina (2007) "Our lives are like a sock inside-out": Children's work and youth identity in neoliberal rural Mexico.' En R. Panelli, S. Punch & E. Robson (eds.) *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth*. Nueva York & Londres: Routledge, pp. 41-55.
- Carpizo, Jorge (2011) 'Los derechos humanos, naturaleza, denominación y características.' *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, núm. 25, 3-29.
- Castro-Gómez, Santiago & Ramón Grosfoguel (eds.) (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores.

- Césaire, Aimé ([1950]2015) *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Chakrabarty, Dipesh (2000) *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Chandler, David (2017) 'The New International Paternalism: International Regimes.' En M. N. Barnett (ed.) *Paternalism beyond Borders*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 132-158.
- Cheney, Kristen & Aviva Sinervo (Eds.) (2019) *Disadvantaged Childhoods and Humanitarian Intervention. Processes of Affective Commodification and Objectification*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Claassen, Rutger (2014) 'Capability Paternalism.' *Economics and Philosophy*, 30(1), 57-73.
- Close, Paul (2014) *Child Labour in Global Society* (= *Sociological Studies of Children and Youth*, vol. 17). Bingley: Emerald.
- Cockburn, Tom (1998) 'Children and Citizenship in Britain: A Case for a socially interdependent model of citizenship.' *Childhood*, 5(1), 99-117.
- Cockburn, Tom (2005) 'Children as Participative Citizens: A Radical Pluralist Case for 'Child-friendly' Public Communication.' En A. Invernizzi & B. Milne (eds.) *Children's Citizenship: An Emergent Discourse on the Rights of the Child?* Delhi: Kamla – RAJ Enterprises, pp. 19-29.
- Cockburn, Tom (2006) 'Global Childhood?' En A. Carling (ed.) *Globalization and Identity. Development and Integration in a Changing World*. Londres & Nueva York: Taurus, pp. 77-88.
- Cockburn, Tom (2013) *Rethinking Children's Citizenship*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cockcroft, Laurence (2014) *Global Corruption. Money, Power, and Ethics in the Modern World*. Philadelphia: Pennsylvania University Press.
- Cohen, Elizabeth F. (2005) 'Neither seen, no heard: children's citizenship in contemporary democracies.' *Citizenship Studies*, 9(2), 221-240.
- Collins, Jane-Marie (2006) 'Bearing the Burden of Bastardy: Infanticide, Race and Motherhood in Brazilian Slave Society.' En B. Bechtold & D. Cooper Graves (eds.) *Killing Infants. Studies in the Worldwide Practice of Infanticide*. Lewiston (N.Y.), Queenston (Ontario) & Lampeter (Wales): The Edwin Mellen Press, pp. 199-229.
- Coloma, Roland Sintos (ed.) (2009) *Postcolonial Challenges in Education*. Nueva York: Peter Lang.
- Colonialidad en los saberes y prácticas antagónicas desde y con los NATs, *NATs – Revista Internacional desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores*, año XIX, n° 25, enero 2015, editorial IFEJANT, Lima.
- Comaroff, John & Jean Comaroff (2008) 'The Colonization of Consciousness.' En M. Lambek (ed.) *A Reader in the Anthropology of Religion*. Malden, MA: Blackwell, pp. 464-478.
- Connolly, Mark & Judith Ennew (1996) 'Introduction: Children Out of Place.' *Childhood*, 3(2), 131-147.
- Cook, Daniel Thomas & John Wall (eds.) *Children and Armed Conflict. Cross-disciplinary investigations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cook, Tina & Else Hess (2007). What the camera sees and from whose perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, 14(1), 29-45.
- Coons, Christian & Michael Weber (eds.) (2013) *Paternalism. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cordero Arce, Matías (2015) *Hacia un Discurso Emancipador de los Derechos de las Niñas y los Niños*. Lima: Ifejant.

- Cordero Arce, Matías (2019) 'Who is (to be) the Subject of Children's Rights?' En S. Spiro, R. Rosen & D. T. Cook (eds.) *Reimagining Childhood Studies*. Londres: Bloomsbury Academic, pp. 169-182.
- Córdoba Sánchez, Claudia Isabel & Alejandro Acosta Ayerbe (eds.) (2017) *Las Infancias Múltiples*. Bogotá: CINDE.
- Corona Caraveo, Yolanda & Carlos Pérez Zavala (2000) 'Infancia y resistencias culturales. La participación de los niños en los movimientos de resistencia comunitarios.' En N. del Río (ed.) *La Infancia Vulnerable de México en un Mundo Globalizado*. México: UNICEF, pp. 127-145.
- Corona Caraveo, Yolanda; Carlos Pérez & Julián Hernández (2010) 'Youth participation in indigenous traditional communities.' En B. Percy-Smith & N. Thomas (eds.) *A Handbook of Children and Young People's Participation*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 141-149.
- Coronil, Fernando (2008) 'Elephants in the Americas? Latin American Postcolonial Studies and Global Decolonization.' En M. Moraña, E. Dussel & C. Jáuregui (eds.) *Coloniality at Large. Latin America and the Postcolonial Debate*. Durham & Londres: Duke University Press, pp. 396-416.
- Costa, Sérgio (2013) 'Da mestiçagem à diferença: nexos transnacionais da formação nacional no Brasil.' En E. F. Dutra (ed.) *O Brasil em dois tempos. História, pensamento social e tempo presente*. Belo Horizonte: UFMG, pp. 301-320.
- Cowan, Jane K., Marie-Bénédicte Dembour & Richard A. Wilson (eds.) (2001) *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cregan, Kate & Denise Cuthbert (2014) *Global Childhoods – Issues and Debates*. Londres: SAGE.
- CRIN (2010) *Global Report on Status Offences*. Londres: Child Rights Information Network; https://archive.crin.org/sites/default/files/status_offences_0.pdf
- CRIN (2015) 'Age is Arbitrary: Setting Minimum Ages. Discussion Paper.' Londres: Child Rights International Network; https://www.crin.org/sites/default/files/discussion_paper_-_minimum_ages.pdf
- CRIN (2018a) *What Lies Beneath, A CRIN report – 2018 edition*. Londres: Child Rights Information Network; https://www.crin.org/sites/default/files/crin_report_2018_edition.pdf
- CRIN (2018b). Silent Citizens. In: *What Lies Beneath. A CRIN Magazine*, topic "Silence", 12-16; <https://static1.squarespace.com/static/5afadb22e17ba3eddf90c02f/t/5c0e3d4388251bdf0c37c455/1544437121298/What+Lies+Beneath%3A+Silence.pdf>
- Crouch, Colin (2004) *Posdemocracia*. México: Taurus.
- Cussiánovich, Alejandro (1990) 'Cuando los NATs se organizan... es porque piedras traen. ¿Hacia un movimiento social de y en favor de los niños?' En G. Schibotto *Niños Trabajadores. Construyendo una identidad*. Lima: MANTHOC, pp. 361-414.
- Cussiánovich, Alejandro (1997) 'Hacia el paradigma y doctrina de la promoción del protagonismo integral.' En *Jóvenes y Niños Trabajadores: Sujetos Sociales. Ser Protagonistas*. Lima: Ifejant.
- Cussiánovich, Alejandro (2005) 'Participación Ciudadana de la Infancia desde el Paradigma del Protagonismo.' *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, 9(13/14), 183-209.
- Cussiánovich, Alejandro (2007) *Aprender la Condición Humana. Ensayo sobre Pedagogía de la Ternura*. Lima: Ifejant.

- Cussiánovich, Alejandro (2008/2010) *Ensayos sobre Infancia I y II. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Lima: Ifejant.
- Cussiánovich, Alejandro (2010) 'Evaluación e incidencia de la Convención sobre los Derechos del Niño a veinte años de su aprobación 1989-2009.' *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, Nr. 18, 15-25.
- Da Costa Maciel, Lucas & Patricia Medina Melgarejo (2016) 'Entre telescopios y milpas construimos Resistencia. Horizontes metodológicos en diálogo con niños y niñas nahuas de la Sierra de Puebla.' *Argumentos – Estudios Críticos de la Sociedad*, año 29, núm. 81 (Universidad Autónoma Metropolitana, México), 111-136.
- Daly, Aoife (2018). *Children, Autonomy and the Courts. Beyond the Right to be Heard*. Leiden & Boston: Brill Nijhoff.
- Darian Smith, Kate (2013) 'Children, colonialism and commemoration.' En K. Darian Smith & C. Pascoe (eds.) *Children, Childhood and Cultural Heritage*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 159-174.
- De Beauvoir, Simone ([1949]1998) *El Segundo Sexo*. Madrid: Cátedra.
- De Mause, Lloyd (1982) *Historia de la Infancia*. Barcelona: Alianza Universidad.
- Dei, George J. Sefa & Marlon Simmons (eds.) (2010) *Fanon & Education: Thinking through Pedagogical Possibilities*. Nueva York: Peter Lang.
- Delpar, Helen (2008) *Looking South: The Evolution of Latin American Scholarship in the United States, 1850–1975*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Dembour, Marie-Bénédicte (2001) 'Following the Movement of the Pendulum: Between Universalism and Relativism.' En J. K. Cowan, M.-B. Dembour & R. A. Wilson (eds.) *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 56-79.
- Dhawan, Nikita (ed.) (2014) *Decolonizing Enlightenment. Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World*. Opladen, Berlín & Toronto: Barbara Budrich.
- Díaz Gomez, Alvaro (2005) 'Subjetividad política y ciudadanía juvenil.' *Les cahiers psychologie politique* [En ligne], n° 7, Juillet 2005; <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1140>
- Diop, Cheikh Anta (1959) *L'Unité culturelle de l'Afrique Noire*. Paris: Présence Africaine.
- Diop, Cheikh Anta (1960) *L'Afrique Noire Précolonial*. Paris: Présence Africaine.
- Diop, Cheikh Anta (1983) *La afirmación de la identidad cultural y la formación de la conciencia nacional en el África contemporánea*. Historia general de África, vol. 1. Barcelona: Serbal/UNESCO.
- Docentes de las Maestrías de los Países Andinos (2015) 'Niñez Trabajadora y Norma Legal en Bolivia.' *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, núm. 25, pp. 69-74.
- Dower, Nigel & John Williams (eds.) (2002) *Global Citizenship – A Critical Reader*. Edinburgh: University Press.
- Dreyfus, Hubert & Charles Taylor (2015) *Retrieving Realism*. Cambridge, MA & Londres: Harvard University Press.
- Du Bois, W. E. B. ([1903]1996) *The Souls of Black Folk*. Nueva York & Londres: Penguin.
- Dübggen, Franziska & Stefan Skupien (eds.) (2015) *Afrikanische politische Philosophie. Postkoloniale Positionen*. Berlín: Suhrkamp.
- Dussel, Enrique ([1977]1996) *Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Nueva América.

- Dussel, Enrique (1994) *Historia de la Filosofía latinoamericana y Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, Enrique (2007) *Materiales para una política de la liberación*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Dworkin, Ronald (1972) 'Paternalism.' *The Monist*, 56(1), 64-84.
- Dworkin, Ronald (2017) 'Paternalism (substantive revision Feb 12, 2017).' *Stanford Encyclopedia of Philosophy*; <http://plato.stanford.edu/entries/paternalism/> (acceso 20.07.2017).
- Dzankic, Jelena (2012) 'The Pros and Cons of Ius Pecuniae: Investor Citizenship in Comparative Perspective.' *EUI Working Papers, RSCAS*, 2012/14, 1-18; <http://cadmus.eui.eu/handle/1814/21476>
- Dzankic, Jelena (2014) 'The Maltese Falcon, or: My Porsche for a Passport.' En A. Shachar & R. Bauböck (eds.) 'Should citizenship be for sale?' *EUI Working Papers RSCAS*, 2014/01, 17-18.
- ECLAC-UNICEF (2010) *La pobreza infantil en América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL.
- Eisenstadt, Shmuel N. (2004) 'The Civilizational Dimension of Modernity: Modernity as a Distinct Civilization.' En S. A. Arjomand & E. Tiryakian (eds.) *Rethinking Civilizational Analysis*. Londres: Sage, pp. 48-66.
- Eisenstadt, Shmuel N. (2013) 'Las primeras múltiples modernidades: identidades colectivas, esferas públicas y orden político en las Américas.' *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LVIII,(218), 129-152
- Elias, Norbert (1988) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ennew, Judith (2002) 'Outside childhood: street children's rights.' En B. Franklin (ed.) *The New Handbook of Children's Rights*. Londres & New York: Routledge, pp. 388-403.
- Ennew, Judith (2005) 'Prisoners of Childhood: Orphans and Economic Dependency.' En J. Qvortrup (eds.) *Studies in Modern Childhood*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, pp. 128-146.
- Esser, Florian (2016) 'Neither "thick" nor "thin". Reconceptualising agency and childhood relationally.' En F. Esser et al. (eds.) *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 48-60.
- Esser, Florian, Meike S. Baader, Tanja Betz & Beatrice Hungerland (Eds.) (2016). *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in childhood studies*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Eze, Emmanuel Chukwudi (1997) 'Introduction: Philosophy and the (Post)colonial.' En E. C. Eze (ed.) *Postcolonial African Philosophy: A critical reader*. Cambridge, MA: Blackwell, pp. 1-21.
- Fairchild, Halford H. (2017) 'What is Africana Psychology?' En H. H. Fairchild (ed.) *Black Lives Matter: Lifespan Perspectives*. Nueva Delhi: Indo American Books, pp. 3-17.
- Fanon, Frantz ([1952]2009) *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Ediciones Akal.
- Fanon, Frantz (1961) *Los condenados de la tierra*; http://matxingunea.org/media/pdf/Fanon_Los_condenados_de_la_tierra_def_web_2.pdf (acesso: 26.07.2017)
- Farson, Richard (1974) *Birthrights*. Nueva York & Londres: Macmillan & Collier Macmillan.
- Fass, Paula S. & Michael Grossberg (eds.) (2011) *Reinventing Childhood after World War II*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Fass, Paula S. (2007) *Children of a New World. Society, Culture, and Globalization*. New York: New York University Press.

- Fass, Paula S. (Ed.) (2012) *The Routledge History of Childhood in the Western World*. New York & Londres: Routledge.
- Feinberg, Joel (1980) 'The Child's Right to an Open Future.' En W. Aiken & H. LaFollette (eds.) *Whose Child? – Children's Rights. Parental Authority and State Power*. Totowa, N.J.: Rowman and Littlefield, pp. 124-153.
- Feinstein, Clare, Annette Giertsen & Claire O'Kane (2010) 'Children's participation in armed conflict and post-conflict peace building.' En B. Percy-Smith & N. Thomas (eds.) *A Handbook of Children and Young People's Participation*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 53-62.
- Fernández Steinko, Armando (2004) *Clase, trabajo y ciudadanía. Introducción a la existencia social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernando, Chandi & Michel Ferrari (eds.) (2013) *Handbook of Resilience in Children of War*. Nueva York: Springer.
- Figuera, Albert (2010) *Ubuntu. Sudáfrica. El triunfo de la concordia*. Barcelona: Plataforma.
- Firestone, Shulamith (1970) *The Dialectic of Sex. The Case for Feminist Revolution*. Nueva York: William Morrow & Co.
- Flasher, Jack (1978) 'Adultism.' *Adolescence*, 13(51), 517–523.
- Flax, Jane (1993) 'The play of justice: Justice as a transitional space.' *Political Psychology*, 14(2), 331–346.
- Flusty, Steven (2004) *De-Coca-Colonization: Making the Globe from the Inside Out*. Nueva York & Londres: Routledge.
- Foucault, Michel (2011) *El gobierno de sí y de los otros. Curso del Collège de France (1982–1983)*. Madrid: Akal.
- Franklin, Bob (1994) 'Kinder und Entscheidungen – Entwicklung von Strukturen zur Stärkung von Kinderrechten.' En C. Steindorff (ed.) *Vom Kindeswohl zu den Kindesrechten*. Neuwied: Luchterhand, 43-66.
- Franklin, Bob (2002b) 'Children's rights and media wrongs: Changing representations of children and the developing rights agenda.' En B. Franklin (ed.) *The New Handbook of Children's Rights*. Londres & New York: Routledge, pp. 15-42.
- Frankopan, Peter (2016) *El corazón del mundo. Una nueva historia mundial*. Barcelona: Crítica.
- Freeman, Melissa & Sandra Mathison (2009). *Researching Children's Experiences*. Nueva York & Londres: The Guilford Press.
- Freeman, Michael (1983). *The Rights and Wrongs of Children*. Londres: Frances Pinter.
- Freeman, Michael (2002) *Human Rights. An Interdisciplinary Approach*. Londres: Wiley.
- Freeman, Michael (2019). *A Magna Carta for Children? Rethinking Children's Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, Paulo ([1968]2003) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno de España.
- Gade, C. B. N. (2011) 'The historical development of the written discourses on Ubuntu.' *South African Journal of Philosophy*, 30(3), 303-329.
- Gaitán, Lourdes (2014) *De "menores" a PROTAGONISTAS. Los derechos de los niños en el trabajo social*. Barcelona: Impulso a la Acción Social – Libros A Punto.
- Gaitán, Lourdes & Manfred Liebel (2011) *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.
- Galeano, Eduardo ([1971]2006) *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI.

- García, Gonzalo & Sergio Micco (1997) 'Hacia una teoría del preciudadano.' En C. Pizarro & E. Palma (eds.) *Niñez y Democracia*. Bogotá: UNICEF, pp. 231-268.
- Garlen, Julie C. (2019), 'Interrogating innocence: "Childhood" as exclusionary social practice.' *Childhood*, 26(1), 54-67.
- Garzón Valdés, Ernesto (1988) '¿Es éticamente justificable el paternalismo jurídico?', *DOXA* (Universidad de Alicante), vol. 5, 155-173.
- Gilroy, Paul (1993) *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gilroy, Paul (2008) *Después del imperio. Emigración, xenofobia y diversidad cultural*. Barcelona: Tusquets.
- González Contró, Mónica (2006) 'Paternalismo jurídico y derechos del niño.' *Isonomía*, 25, 101-135.
- González Contró, Mónica (2008) *Derechos Humanos de los Niños: Una Propuesta de Fundación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González Rey, Fernando (2012) 'La subjectividad y significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política.' En C. P. Echandía, A. Díaz Gómez & P. Vommaro (comp.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp. 11-29.
- Graf, Gunter (2017) ,*Die Menschenrechte von Kindern.*' En J. Drerup, Johannes & C. Schickhardt (eds.) *Kinderethik. Aktuelle Perspektiven – Klassische Problemvorgaben*. Münster: Mentis, pp. 121-132.
- Gramsci, Antonio ([1934]1980). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la poitica y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires & Madrid: Nueva Visión.
- Gramsci, Antonio (2018) *Allí donde la voluntad quiera y como la voluntad deseé. Escritos sobre jacobinismo, bolchevismo, Lenin y la Revolución rusa*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Grosfoguel, Ramón (2007) 'Descolonizando los Universalismos Occidentales: El Pluriversalismo Transmoderno Decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas.' En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores, pp. 63-77.
- Grosfoguel, Ramón (2016) 'Del "extractivismo económico" al "extractivismo epistémico" y al "extractivismo ontológico": una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo.' *Tabula Rasa*, núm. 24, 123-143.
- Grugel, Jean & Nicola Piper (2007) *Critical Perspectives in Global Governance: Rights and regulations in governing regimes*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Grunert, Frank (2006) ,*Paternalismus in der politischen Theorie der deutschen Aufklärung.*' Das Beispiel Christian Wolff. En M. Anderheiden et al. (eds.) *Paternalismus und Recht. In Memoriam Angela Augustin (1968-2004)*. Tübingen: Mohr Siebeck, pp. 9-27.
- Gstettner, Peter (1981) *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*. Hamburgo: Rowohlt.
- Guest, Emma (2003) *Children of AIDS: Africa's orphan crisis*. Londres: Pluto Press.
- Guha, Ranajit (1997) *Dominance without Hegemony. History and Power in Colonial India*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gyekye, Kwame (21995), *An Essay on African Philosophical Thought: The Akan Conceptual Scheme*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gyekye, Kwame (1997a) *Tradition and Modernity: Philosophical Reflections on the African Experience*. Nueva York & Oxford: Oxford University Press.

- Habermas, Jürgen ([1973]1999) *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Habermas, Jürgen (1981) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen (2002) *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenésia liberal?* Madrid: Paidós Ibérica.
- Hall, Stuart (1996) 'The West and the Rest: Discourse and Power.' En S. Hall, D. Held, D. Hubert & K. Thompson (eds.) *Modernity*. Blackwell, Cambridge, MA & Oxford, pp. 184-227.
- Hanson, Karl & Arne Vandaele (2001) 'Niños Trabajadores y Derecho Internacional de Trabajo. Análisis Crítico.' *NATs – Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores*, nº 7-8, 117-162.
- Hanson, Karl & Olga Nieuwenhuys (eds.) (2013) *Reconceptualizing children's rights in international development: Living rights, social justice, translations*. Nueva York & Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanson, Karl & Roberta Ruggiero (2013) *Child Witchcraft Allegations and Human Rights*. Bruselas: European Commission, Policy Department DG External Politics.
- Hanson, Karl; Diana Volonakis & Mohammed Al-Razzi (2015) 'Child Labour, Working Children, and Children's Rights.' En W. Vandenhole et al. (eds.) *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 316-330.
- Harris-Short, Sonia (2003) 'International Human Rights Law: Imperialist, Inept and Ineffective? Cultural Relativism and the UN Convention on the Rights of the Child.' *Human Rights Quarterly*, 35, 130-181.
- Hegel, G. W. F. ([1822]1986) *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Werke*, vol. 12. Frankfurt M.: Suhrkamp.
- Heidenreich, Felix (2011) *Theorien der Gerechtigkeit. Eine Einführung*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Heissler, Karin (2010), 'Migrating with Honor: Sites of Agency and Power in Child's Labor Migration in Bangladesh.' En M. O. Ensor & E. Gozdziak (eds.) *Children and Migration: At the Crossroads of Resiliency and Vulnerability*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 209-229.
- Held, David (1995) *Democracy and Global Order*. Londres: Polity.
- Held, David (2002) 'Law of States, Law of Peoples.' *Legal Theory*, 8, 1-44.
- Hendricks, Harry (2009) 'The Evolution of Childhood in Western Europe c. 1400 – c. 1750.' En J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (eds.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 114-126.
- Hengst, Heinz (2013) *Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft*. Weinheim & Munich: Beltz-Juventa.
- Henley & Partners (2014) 'Why you need alternative citizenship.' <https://www.henleyglobal.com/why-alternative-citizenship/> (acceso: 19.07.2017).
- Hill, Malcolm, John Davis, Alan Prout & Kay Tisdall (2004) 'Moving the Participation Agenda Forward.' *Children & Society*, 18, 77-96.
- Hilppö, Jaako, Lasse Lipponen & Kristiina Kumpulainen (2017) 'Visual tools as mediational means: A methodological investigation.' *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 339-358.

- Himmelbach, Nicole & Wolfgang Schröer (2014) ,‘Die transnationale Kindheit.’ En M. S. Baader, F. Eßer & W. Schröer (eds.) (2014) *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt/M. & Nueva York: Campus, pp. 492-509.
- Himonga, Chuma (2008) ‘African Customary Law and Children’s Rights: Intersections and Domains in a New Era.’ En J. Sloth-Nielsen (ed.) *Children’s Rights in Africa. A Legal Perspective*. Aldershot: Ashgate, pp. 73-90.
- Holt, John (1974) *Escape from childhood: The needs and rights of children*. Nueva York: Dutton.
- Holt, Louise (2011) *Geographies of Children, Youth and Families: International Perspectives*. Londres: Routledge.
- Holzscheiter, Anna (2010) *Children’s Rights in International Politics. The Transformative Power of Discourse*. Basingstoke. Palgrave Macmillan.
- Honwana, Alcinda (2005) ‘Innocent and guilty: child soldiers as interstitial and tactical agents.’ En A. Honwana & F. de Boeck (eds.) *Makers and Breakers. Children and Youth in Postcolonial Africa*. Oxford: James Currey; Trenton: Africa World Press; Dakar: CODESRIA, pp. 31-52.
- Horkheimer, Max & Theodor W. Adorno ([1944]1994) *Dialéctica de la Ilustración: Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Hountondji, Paulin (ed.) (1994) *Les savoirs endogènes: pistes pour une recherche*. Dakar: CODESRIA.
- Huijsmans, Roy (2016) ‘Decentring the History of the Idea of Children’s Rights.’ *International Journal of Children’s Rights*, 24, 924-929.
- Hungerland, Beatrice; Manfred Liebel; Brian Milne & Anne Wihstutz (eds.) (2009) *Working to Be Someone: Child Focused Research and Action with Working Children*. Londres & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Hunner-Kreisel, Christine & Sabine Bohne (eds.) (2016) *Childhood, Youth and Migration: Connecting Global and Local Perspectives*. Cham: Springer International Publishing Switzerland.
- Huynh, Kim, Bina D’Costa & Katrina Lee-Koo (2015) *Children and Global Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press (edición en castellano: *Los niños y la conflictividad global*. Madrid: Bellaterra, 2017).
- Huynh, Kim, Bina D’Costa & Katrina Lee-Koo (2015) *Children and Global Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Inksater, Kimberly (2010) ‘Transformative juricultural pluralism: Indigenous justice systems in Latin America and international human rights.’ *Journal of Legal Pluralism*, 42(60), 105–142.
- Institut für Sozialforschung (1956) *Soziologische Exkurse*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Invernizzi, Antonella & Brian Milne (eds.) (2005) *Children’s Citizenship: An Emergent Discourse on the Rights of the Child?* (= *Journal of Social Sciences*, Special Issue No. 9). Delhi: Kamla – RAJ Enterprises.
- Invernizzi, Antonella & Jane Williams (eds.) (2008) *Children and Citizenship*. Londres: SAGE Publications.
- Invernizzi, Antonella, Manfred Liebel, Brian Milne & Rebecca Budde (eds.) (2017) ‘*Children out of Place’ and Human Rights. In Memory of Judith Ennew*. Cham: Springer International Switzerland.
- Isin, Engin F. & Bryan Turner (eds.) (2003) *Handbook of Citizenship Studies*. Londres: Sage.

- James, Allison & Alan Prout (eds.) ([1990]201997) *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres & Nueva York: Falmer Press.
- James, Allison (2011) 'Agency.' En J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (eds.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 34-45.
- James, Allison, Chris Jenks & Alan Prout (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, C.L.R. (1989) *The Black Jacobins: Toussaint L'ouverture and the San Domingo Revolution*. Nueva York: Vintage.
- Jans, Marc (2004) 'Children as Citizens. Towards a contemporary notion of child participation.' *Childhood*, 11(1), 27-44.
- Jullien, François (2017) *Il n'y pas d'identité culturelle. Mais nous défendons les ressources culturelles*. Paris : Éditions de l'Herne.
- Kallio, Kirsia Pauliina & Jouni Hakli (eds.) (2015) *The Beginning of Politics: Youthful Political Agency in Everyday Life*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Katz, Cindi (2004) *Growing Up Global: Economic Restructuring and Children's Everyday Lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Katz, Cindi (2012) 'Work and Play: Economic restructuring and children's everyday learning in rural Sudan.' En G. Spittler & M. Bourdillon (eds.) *African Children at Work: Working and Learning in Growing Up for Life*. Zurich & Berlín: LIT, pp. 227-248.
- Kellett, Mary (2010) *Rethinking children and research: Attitudes in contemporary society*. Londres: Continuum.
- Kerner, Ina (2013) *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Hamburgo: Junius.
- Key, Ellen (1906) *El siglo de los niños*. Barcelona: Imprenta de Henrich y Comp.
- Kimiagar, Bjan & Roger Hart (2017) 'Children's Free Association and the Collective Exercise of their Rights.' En M. D. Ruck, M. Peterson-Badali & M. Freeman (eds.) *Handbook of Children's Rights*. Nueva York & Londres: Routledge, pp. 498-514.
- Klein, Naomi (2012) 'Dancing the World into Being: A Conversation with Idle-No-More's Leanne Simpson.' Yes Magazine, March 5.
- Kleinhans, Martha-Marie & Roderick A. Macdonald (1997) 'What is critical legal pluralism?' *Canadian Journal of Law and Society*, 12(2), 25-46.
- Klocker, Natascha (2007) 'An example of "thin" agency: Child domestic workers in Tanzania.' En R. Panelli, S. Punch & E. Robson (eds.) *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth*. Nueva York & Londres: Routledge, pp. 83-93.
- Kniffki, Johannes & Dariuš Zifonum (2014) 'Subalterne Subjektivität? Zur kollektiven Handlungs- und Diskursfähigkeiten von Dominierten.' En A. Poferl & N. Schröer (eds.) *Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 199-222.
- Komulainen, Sirkka (2007) The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood*, 14(1), 11-28.
- Korczak, Janusz ([1919]1999a) *Fröhliche Pädagogik*. En *Sämtliche Werke*. Vol. 4. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, pp. 316-493.
- Korczak, Janusz ([1919-20]1999b) *Wie liebt man ein Kind*. En *Sämtliche Werke*. Vol. 4. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, pp. 7-315.
- Korczak, Janusz (1993) *El Derecho del niño al respeto; Cuando vuelva a ser niño; Diario del Ghetto*. México: Trillas.
- Korczak, Janusz (1996) *Cómo amar a un niño*. México: Trillas.

- Korczak, Janusz (2018) *Diario del gueto y otros escritos*. Barcelona: Seix Barral.
- Kultgen, John (1995) *Autonomy and Intervention. Parentalism in the Caring Life*. Nueva York & Oxford: Oxford University Press.
- Kwali, Dan (2014) 'Decoding Afrocentrism: Decolonizing Legal Theory.' En O. Onazi (ed.) *African Legal Theory and Contemporary Problems. Critical Essays*. Dordrecht: Springer, pp. 71-92.
- Kymlicka, Will (1996) *Ciudadanía multicultural (una teoría liberal de los derechos de ciudadanía)*. Barcelona: Paidós.
- Lajo, Javier (2010) 'Sumaq Kaway-Ninchik o Nuestro Vivir Bien.' *Revista de la Integración*, 5, 112-125.
- Lancy, David F. (2012) 'Unmasking Children's Agency.' *SSWA Faculty Publications, Paper 277*; https://digitalcommons.usu.edu/sswa_facpubs/277
- Lander, Ernesto (ed.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lansdown, Gerison (2002) 'Children's Rights Commissioners for the UK.' En B. Franklin (ed.) *The New Handbook of Children's Rights*. Londres & New York: Routledge, pp. 285-297.
- Lansdown, Gerison (2005) *La evolución de las facultades del niño*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Las niñas, niños y adolescentes trabajadores ante el cinismo del modelo civilizatorio dominante (2017). *NATs – Revista Internacional desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores*, N° 27.
- Latour, Bruno (2007) *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*, Madrid: Siglo XXI.
- Latour, Bruno (2008) *Re-ensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial
- Lee Nick (2001) *Childhood and Society. Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Lee-Koo, Katrina (2015) 'Children and peace building: propagating peace.' En K. Huynh, B. D'Costa & K. Lee-Koo *Children and Global Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 185-211.
- LeFrançois, Brenda (2014) 'Adultism.' En T. Teo (ed.) *Encyclopedia of Critical Psychology*. Nueva York: Springer, pp. 47-49.
- Lemm, Vanessa (ed.) (2010) *Michel Foucault: neoliberalismo y biopolítica*. Santiago de Chile: Ediciones UDP.
- Levinas, Emmanuel (1968) *Totalité et Infinité. Essai sur l'extériorité*. La Haya: Nijhoff.
- Levison, Deborah (2007) 'A Feminist Economist's Approach to Children's Work.' En B. Hungerland et al. (eds.) *Working to Be Someone: Child Focused Research and Action with Working Children*. Londres & Philadelphia: Jessica Kingsley, pp. 17-22.
- Leyra Fatou, Begoña (2012) *Las niñas trabajadoras. El caso de México*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Liebel, Manfred (1994) *Protagonismo Infantil. Movimientos de Niños Trabajadores en América Latina*. Managua: Editorial Nueva Nicaragua.
- Liebel, Manfred (2000) *La Otra Infancia. Niñez trabajadora y acción social*. Lima: Ifejant.
- Liebel, Manfred (2003) *Infancia y Trabajo. Para una mejor comprensión de los niños y niñas trabajadores de diferentes culturas y continentes*. Lima: Ifejant.

- Liebel, Manfred (2006a) *Malabaristas del Siglo XXI. Los niños y niñas trabajadores frente a la globalización*. Lima: Ifejant.
- Liebel, Manfred (2006b) *Entre Protección y Emancipación. Derechos de la Infancia y Políticas Sociales*. Madrid: Universidad Complutense, Experto en Políticas Sociales de Infancia.
- Liebel, Manfred (2006c) 'Los movimientos de los niños y niñas trabajadores. Un enfoque desde la sociología.' *Política y Sociedad*, 43(1), 105-123.
- Liebel, Manfred (2007a) 'Paternalismo, participación y protagonismo infantil.' En Y. Corona Caraveo & M. E. Linares Pontón (eds.) *Participación Infantil y Juvenil en América Latina*. México & Valencia: Universidad Autónoma Metropolitana & Universidad de Valencia, pp. 113-146.
- Liebel, Manfred (2007b) 'Niños investigadores.' *Encuentro. Revista Académica de la Universidad Centroamericana*, Managua, Nicaragua, Año 34, N° 78, 6-18.
- Liebel, Manfred (2009) 'Ciudadanía desde abajo. Derechos de la niñez y movimientos sociales.' En C. Villagrassa & I. Ravetllat Balleste (coord.) *Por los Derechos de la Infancia y de la Adolescencia. Un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Barcelona: Editorial Bosch, pp. 485-500.
- Liebel, Manfred et al. (2012a) *Children's Rights from Below. Cross-cultural Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Liebel, Manfred (2012b) 'El derecho a trabajar: una demanda emergente de las y los niños.' *dfensor – Revista de Derechos Humanos. Órgano oficial de difusión de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, México, N° 11, 12-20.
- Liebel, Manfred (2013) *Niñez y Justicia Social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Liebel, Manfred (2015a) 'El adultismo y la discriminación por edad contra los niños.' En D. Kutsar & H. Warming (eds.) *Los Niños y la No Discriminación. Libro de texto interdisciplinar*.Tartu: University Press of Estonia, pp. 125-151.
- Liebel, Manfred (2015b) 'Sobre el interés superior de los niños y la evolución de las facultades.' *Anales de la Cátedra Francisco Suárez. Revista de filosofía jurídica y política* (Granada), 49, 43-61.
- Liebel, Manfred (2015c) 'En lugar de prohibir el trabajo infantil, se protege los derechos de los niños trabajadores: Bolivia abre Nuevos Caminos con su legislación.' *NATs – Revista Internacional desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores*, N° 25, 19-42.
- Liebel, Manfred (2016a) 'La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño (1918): un aporte desde la historia oculta de los Derechos de la Infancia.' *Educació Social – Revista d'Intervenció Socioeducativa* (Barcelona), 62, 24-42.
- Liebel, Manfred (2016b) '¿Niños sin Niñez? Contra la Conquista Postcolonial de las Infancias del Sur Global.' *MILLCAYAC – Revista Digital de Ciencias Sociales* (Universidad de Cuyo, Mendoza), 3(5), 245-272.
- Liebel, Manfred (2017) 'Infancias latinoamericanas: Civilización racista y limpieza social. Ensayo sobre violencias coloniales y postcoloniales.' *Sociedad e Infancias*, 1, 19-38.
- Liebel, Manfred (2019) 'Janusz Korczak, los derechos y el protagonismo de la infancia.' *RES – Revista de Educación Social* (Barcelona), N° 28 (edición online).
- Liebel, Manfred & Antonella Invernizzi (2018) 'Los Movimientos de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores y la Organización Internacional del Trabajo. Una lección sobre el silencio forzado.' *MILLCAYAC – Revista Digital de Ciencias Sociales*, 5(8), 89-112.

- Liebel, Manfred & Marta Martínez Muñoz (coord.) (2009) *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: Ifejant.
- Liebel, Manfred & Marta Martínez Muñoz (2017) 'Un ejemplo de buenas prácticas frente a la constelación postcolonial y la desigualdad social en el mundo. El Movimiento Africano de Niñas, Niños y Jóvenes Trabajadores (MAEJT/AMWCY).' *NATs – Revista Internacional desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores*, N° 27, 128-149.
- Liebel, Manfred, Philip Meade & Iven Saadi (2017) 'Working Children as Subjects of Rights: Explaining the Children's Right to Work.' En M. D. Ruck, M. Peterson-Badali & M. Freeman (eds.) *Handbook of Children's Rights*. Nueva York & Londres: Routledge, pp. 437-453.
- Lister, Ruth (2003) *Citizenship. Feminist Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lister, Ruth (2006) 'Children and Citizenship.' *Childright – a journal of law and policy affecting children and young people*, N° 223, February, 22-25.
- Lister, Ruth (2007) 'Why Citizenship: where, how and why children?' *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718.
- Lister, Ruth (2008) 'Unpacking Children's Citizenship.' En A. Invernizzi & J. Williams (eds.) *Children and Citizenship*. Londres: Sage, pp. 9-19.
- Locke, John ([1690]1999) *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Long, Maureen & Rene Sephton (2011) 'Rethinking the "Best Interests" of the Child: Voices from Aboriginal Child and Family Welfare Practitioners.' *Australian Social Work*, 64(1), 96-112.
- López Jiménez, Sinesio (1997) *Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú*. Lima: Instituto de Diálogo y Propuestas.
- Lundt, Bea & Christoph Marx (eds.) (2016) *Kwame Nkrumah 1909–1972. A Controversial African Visionary*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Mandell Nancy (1988) 'The least-adult role in studying children.' *Journal of Contemporary Ethnography*, 16(4), 433-468.
- Marshall, Thomas H. ([1950]1991) 'Ciudadanía y Clase Social.' En T. H. Marshall & T. Bottomore (eds.) *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 13-82.
- Martínez Muñoz, Marta & Lorena Cabrero Sanz (2015) *Guía para la Evaluación. Herramienta Prota-Estela*. Lima: Save the Children International & Enclave de Evaluación.
- Marx, Karl ([1852]1961). *Der Achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*. En: K. Marx & F. Engels Werke, vol. 8. Berlín: Dietz, pp. 112-207.
- Marx, Karl ([1867]1960) *Das Kapital. Kritik der Politischen Ökonomie. Erster Band*. Berlin: Dietz.
- Mayall, Berry (2000) 'The sociology of childhood in relation to children's rights.' *International Journal of Children's Rights*, 8, 243-259.
- Mazzei, Lisa A. (2003). Inhabited silences: In pursuit of a muffled subtext. *Qualitative Inquiry*, 9(3), 355-368.
- Mazzei Lisa A. (2009). An impossibly full voice. En A. Jackson & L. Mazzei (Eds.). *Voice in Qualitative Inquiry: Challenging Conventional, Interpretive, and Critical Conceptions in Qualitative Research*. Londres and Nueva York: Routledge, pp. 45-62.
- Mazzei Lisa A. & Alecia Y. Jackson (2009) 'Introduction: The limit of voice.' En A.Y. Jackson & L.A. Mazzei (eds.) *Voice in Qualitative Inquiry: Challenging Conventional, Interpretive, and Critical Conceptions in Qualitative Research*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 1-13.

- Mbembe, Achille (2001) *On the Postcolony*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Mbembe, Achille (2010) *Sortir de la grande nuit. Essai sur l'Afrique décolonisée*. Paris: La Découverte.
- Mbembe, Achille (2011) *Necropolítica*. Barcelona: Melusina.
- Mbembe, Achille (2016) *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Buenos Aires: NED.
- Mbiti, John S. (1970) *African Religions and Philosophy*. Nueva York: Praeger.
- Melino, Miguel (2008) *La crítica poscolonial. Descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales*. Buenos Aires: Paidós.
- Mendel, Gérard (1971) *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris: Payot (edición en catellano: *La decolonización del niño*. Barcelona: Ariel, 1974).
- Mendieta, Eduardo (2006) 'Ni orientalismo ni occidentalismo: Edward W. Said y el Latinoamericanismo.' *Tabula Rasa* (Bogotá), N° 5, 67-83.
- Menke, Christoph & Arnd Pollmann (2007) *Philosophie der Menschenrechte zur Einführung*. Hamburgo: Junius.
- Merriam Webster (s.f.) 'Paternalism.' www.merriam-webster.com/dictionary/paternalism
- Merry, Sally (2001) 'Changing Rights, Changing Culture.' En J. K. Cowan, M.-B. Dembour & R. A. Wilson (eds.) *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 31-55.
- Messner, Claudius (2012) 'Living law: performative, not discursive.' *International Journal for the Semiotics of Law*, 25(4), 537-552.
- Metz, Thaddeus (2007) 'Toward an African Moral Theory.' *The Journal of Political Philosophy*, 15, 321-341.
- Mies, Maria (2005) *Krieg ohne Grenzen. Die neue Kolonialisierung der Welt*. Colonia: PapyRossa.
- Mignolo, Walter (2006) 'Citizenship, Knowledge, and the Limits of Humanity.' *American Literary History*, 18(2), pp. 312-331.
- Mignolo, Walter (2010) *Desobediencia epistémica: Retórica de la Modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, Walter D. (1993) 'Colonial and Postcolonial Discourses. Cultural Critique or Academic Colonialism.' *Latin American Research Review*, 28, 120-131.
- Mignolo, Walter D. (1998) 'Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina.' En S. Castro-Gómez & E. Mendieta (eds.) *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Mignolo, Walter D. (2001) *Capitalismo y Geopolítica del Conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, Walter D. (2006) *Descolonialidad del ser y del saber*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, Walter D. (2007) *La idea de América Latina. La herida decolonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, Walter D. (2011) *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Milanović, Branco (2012) *The Haves and the Have-Nots: A Brief and Idiosyncratic History of Global Inequality*. Nueva York: Basic Books.
- Mill, John Stuart ([1859]2008) *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.

- Milne, Brian (2007) 'Do the participation articles in the Convention on the Rights of the Child (CRC) present us with a recipe for children's citizenship?' En B. Hungerland et al. (eds.) *Working to Be Someone: Child Focused Research and Action with Working Children*. Londres & Philadelphia: Jessica Kingsley, pp. 205-209.
- Mizen, Phillip & Yaw Ofosu-Kusi (2010) 'Asking, giving, receiving: Friendships as survival strategies among Accra's street children.' *Childhood*, 17(4), 441-454.
- Modonesi, Massimo (2010) *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. Buenos Aires: CLACSO.
- Moosa-Mitha, Mehmoona (2005) 'A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights.' *Citizenship Studies*, 9(4), 369-388.
- Moraña, Mabel; Enrique Dussel & Carlos Jáuregui (eds.) (2008) *Coloniality at Large. Latin America and the Postcolonial Debate*. Durham & Londres: Duke University Press.
- Morris, Rosalind C. (ed.) (2010) *Can the subaltern speak? Reflections on the history of an idea*. Nueva York: Columbia University Press.
- Morrison, Heidi (2015) *Childhood and Colonial Modernity in Egypt*. Basingstoke & Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Morrison, Heidi (ed.) (2012) *The Global History of Childhood Reader*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Moya Pons, Frank (2001) *Historia del Caribe*. Barcelona: Crítica.
- Muñoz M., Jairo (2009) 'Derechos Humanos, Migraciones y Ciudadanía Universal.' *Diálogos Migrantes*, Nº 2, 8-20. Fundacion Esperanza, Colombia.
- Mutua, Makau (2002) *Human Rights. A Political and Cultural Critique*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Mutua, Makau (2009) 'Human Rights NGOs in East Africa: Defining the Challenges.' En M. Mutua (ed.) *Human Rights NGOs in East Africa. Political and Normative Tensions*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp. 11-36.
- Mutua, Makau (2016) *Human Rights Standards. Hegemony, Law, and Politics*. Nueva York: State University of New York Press.
- Naciones Unidas (2015) *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*; http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S
- Nandy, Ashis (2002) 'Time travel to a possible self: Searching for the alternative cosmopolitanism of Cochin.' En A. Nandy (Ed.). *Time warps: Silent and evasive pasts in Indian politics and religion*. Nueva Brunswick: Rutgers University Press, pp. 157-209.
- Naranjo, Rubén (2004) *Janusz Korczak – Maestro de la Humanidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ndaba, W. J. (1994) *Ubuntu in Comparison to Western Philosophies*. Pretoria: Ubuntu School of Philosophy.
- Ndulo, Muna (2011) 'African customary law, customs, and women's rights.' *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 18(1), 87-120.
- Newman, Jesse (2005) 'Protection through Participation. Young People Affected by Forced Migration and Political Crisis.' *RSC Working Paper Nº 20, Refugee Studies Centre, University of Oxford, UK*.
- Nieuwenhuys, Olga (1998) 'Global childhood and the politics of contempt.' *Alternatives*, 23(3), 267-289.
- Nieuwenhuys, Olga (2007) 'Embedding the Global Womb: Global Child Labour and the New Policy Agenda.' *Children's Geographies*, 5(1-2), 149-163.

- Nieuwenhuys, Olga (2009) 'From Child Labour to Working Children's Movements.' En J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (eds.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 289–300.
- Nieuwenhuys, Olga (2013) 'Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives.' *Childhood*, 20(1), 3-8.
- Nkrumah, Kwame (1965a) África debe unirse. Buenos Aires: Eudeba.
- Nkrumah, Kwame (1965b) *Neocolonialismo: la Ultima Etapa del Imperialismo*, México: Siglo XXI.
- Nnaemeka, Obioma (ed.) (1998) *Sisterhood, Feminisms and Power: From Africa to the Diaspora*. Trenton, NJ: African World Press.
- Nolan, Aoife (2010) 'The child as "democratic citizen": challenging the "participation gap".' *Public Law*, 4, 767-782.
- Novella Câmara, Ana (2008) 'Formas de participación infantil: la concreción de un derecho.' *Educació Social – Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 38, 77-92.
- Nussbaum, Martha (2011) *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Nzegwu, Nkiru (1994) 'Gender Equality in a Dual-Sex System: The Case of Onitsha.' *Canadian Journal of Law & Jurisprudence*, 7, 73-96.
- Odera Oruka, Henry (1981) 'Four trends in current African philosophy.' En A. Diemer (ed.) *Symposium on Philosophy in the Present Situation of Africa*. Wiesbaden: Steiner, pp. 1-7.
- Odera Oruka, Henry (1988) ,Grundlegende Fragen der afrikanischen "Sage-Philosophy".' En F. M. Wimmer (ed.) *Vier Fragen zur Philosophie in Afrika, Asien und Lateinamerika*. Viena: Passagen, pp. 35-53.
- Odera Oruka, Henry (1989/1997) 'The Philosophy of Foreign Aid: A Question of the Right to a Human Minimum.' *Praxis International*, 8(4), 1989.
- Odera Oruka, Henry (1990) *Sage Philosophy: Indigenous Thinkers and Modern Debate on African Philosophy*. Londres: E. J. Brill.
- Ofosu-Kusi, Yaw & Phil Mizen (2012) 'No longer willing to be dependent: Young people moving beyond learning.' En G. Spittler & M. Bourdillon (eds.) *African Children at Work: Working and Learning in Growing Up for Life*. Zurich & Berlín: LIT, pp. 279-302.
- Ogundipe-Leslie, Molara (1994) *Recreating Ourselves: African Women and Critical Transformation*. Trenton, NJ: Africa World Press.
- Ogunyemi, Chikwenye O. (1985) 'Womanism: The Dynamics of the Contemporary Black Female Novel in English.' *Signs*, 11, 63-80.
- Okere, B. Obinna (1984) 'The Protection of Human Rights in Africa and the African Charter on Human and Peoples' Rights. A Comparative Analysis with the European and American Systems.' *Human Rights Quarterly*, 6(2), 141-159.
- Okonyo, Kamene (1976) 'The Dual-Sex Political System in Operation: Igbo-Women and the Community Politics in Midwestern Nigeria.' En N. J. Hafkin & E. G. Bay (eds.) *Women in Africa: Studies in Social and Economic Change*. Stanford, CA: Stanford University Press, pp. 45-85.
- Okri, Ben (1993) *The Famished Road* (novela). Nueva York: Anchor Books (edición en castellano: *El camino hambriento*. Barcelona: La otra orilla, 2008).
- Olsen, Frances (1995) 'Children's Rights: Some Feminist Approaches to the United Nations Convention on the Rights of the Child.' En P. Alston, S. Parker & J. Seymour (eds.) *Children's Rights and the Law*. Oxford: Oxford University Press, pp. 192-220.

- Omolo, Alphonse (2015) *Violence against children in Kenya. An ecological model of risk factors and consequences, responses and projects.* Múnich: Waxmann.
- Onazi, Oche (ed.) (2014) *African Legal Theory and Contemporary Problems. Critical Essays.* Dordrecht: Springer,
- Osterhammel, Jürgen (2005) *Colonialism: A Theoretical Overview.* Princeton, NJ: Markus Wiener Publishers.
- Osowell, David (2013) *The Agency of Children. From Family to Global Human Rights.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Osowell, David (2016) 'Re-aligning children's agency and re-socialising children in Childhood Studies.' En F. Esser et al. (eds.) *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies.* Londres & Nueva York: Routledge, pp. 19-33.
- Osowell, David (2019) 'What Space for a Children's Politics? Rethinking Infancy in Childhood Studies.' En S. Spyrou, R. Rosen & D.T. Cook (eds.) *Reimagining Childhood Studies.* Londres: Bloomsbury Academics, S. 199-211.
- Oxfam (2017) 'An economy for the 1%. How privilege and power in the economy drive extreme inequality and how this can be stopped.' Oxfam Briefing Paper, 18 January; <https://www.oxfam.de/system/files/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-en.pdf>
- Oxford Dictionaries* (s.f.) 'Paternalism.' www.oxforddictionaries.com/us/definition/american_english/paternalism
- Oyèwùmí, Oyérónké (1997) *Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender Discourses.* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Özerdem, Alpaslan & Sukanya Podder (2015) *Youth in Conflict and Peace Building: Mobilization, Reintegration and Reconciliation.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Özerdem, Alpaslan, Chuck Thiessen & Mufid Qassoum (eds.) (2017) *Conflict Transformation and the Palestinians: The Dynamics of Peace and Justice under Occupation.* Londres & Nueva York: Routledge.
- Pal, Anirban (2008) 'Makkala Panchayats: Institutionalization of Children's Participation in Local Decision-Making.' *Children, Youth and Environments*, 18(2), 197-205.
- Palmeri, Ann (1980) 'Childhood's End: Toward the Liberation of Children.' En W. Aiken & H. LaFollette (eds.), *Whose Child? – Children's Rights. Parental Authority and State Power.* Totowa, N.J.: Rowman and Littlefield, pp. 105-123.
- Parsons, Talcott (1965) 'Full Citizenship for the Negro American? A Sociological Problem.' *Daedalus*, 94(4), 1009-1054.
- Parsons, Talcott (1971) *The System of Modern Societies.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Payne, Ruth (2012a) 'Agents of support: intra-generational relations and the role of agency in the support of child-headed households in Zambia.' *Children's Geographies*, 10(3), 293-306.
- Payne, Ruth (2012b) "Extraordinary survivors" or "ordinary lives"? Embracing "everyday agency" in social interventions with child-headed households in Zambia.' *Children's Geographies*, 10(4), 399-411.
- Peterson, Anna L. & Kay Almere Read (2002) 'Victims, Heroes, Enemies. Children in Central American Wars.' En T. Hecht (ed.) *Minor Omissions. Children in Latin American History and Society.* Madison: The University of Minnesota Press, pp. 215-231.
- Piketty, Thomas (2014) *El Capital en el Siglo XXI.* Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

- Plavgo, Ilze & Marlou de Milliano (2014) 'Multidimensional Child Deprivation in sub-Saharan Africa.' *Innocenti Working Paper No. 2014-19*. Florencia: UNICEF.
- PNUD (1999) *Informe sobre Desarrollo Humano 1999*. Madrid: Mundi-Prensa Libros.
- Postman, Neil (1988) *La desaparición de la niñez*. Madrid: Círculo de Lectores.
- PRATEC (ed.) (2003) *Huchuy Runa – Jisk'a Jaque. Concepciones quechuanas y aymaras de la niñez*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- PRATEC (ed.) (2005) *Iskay Yachay. Dos Saberes*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Pridmore, Pat & David Stephens (2000) *Children as partners for health. A critical review of the Child-to-Child approach*. Londres: Zed Books.
- Prout, Alan (2000) 'Childhood Bodies, Construction, Agency and Hybridity.' En A. Prout (ed.) *The Body, Childhood and Society*. Basingstoke: Macmillan, pp. 1-18.
- Prout, Alan (2003) 'Participation, policy and the changing conditions of childhood.' En C. Hallet & J. Prout (eds.) *Hearing the Voices of Children. Social Policy for a New Century*. Londres & Nueva York: Routledge-Falmer, pp. 11-25.
- Prout, Alan (2005) *The Future of Childhood*. Londres: Routledge Falmer.
- Punamäki, Raija-Leena, Samir Quota & Eyad El-Sarraj (1997) 'Models of traumatic experiences and children's psychological adjustment: the role of perceived parenting and the children's own resources and activity.' *Child Development*, 64(4), 718-728.
- Punamäki, Raija-Leena, Samir Quota & Eyad El-Sarraj (2001) 'Resiliency factors predicting psychological adjustment after political violence among Palestinian children.' *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 256-267.
- Pupavac, Vanessa (1998) 'The infantilisation of the South and the UN Convention on the Rights of the Child.' *Human Rights Law Review*, 3(2), 1-6.
- Pupavac, Vanessa (2001) 'Misanthropy without Borders: The International Children's Rights Regime.' *Disasters*, 25(2), 95-112.
- Quijano, Aníbal (2000a) 'Colonialidad del Poder y Clasificación Social.' *Journal of Worlds System Research*, 6(2), 342-386; reimpresión en S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores, pp. 93-126.
- Quijano, Aníbal (2000b) 'Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.' En E. Lander (ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.
- Qvortrup, Jens (1994) 'Childhood matters: An introduction.' En J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (eds.) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Viena: Avebury, pp. 1-24.
- Qvortrup, Jens (2005) 'Varieties of Childhood.' En J. Qvortrup (ed.) *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*. Basingstoke: Palgrave, pp. 1-20.
- Raithelhuber, Eberhard (2016) 'Extending agency: the merit of relational approaches for childhood studies.' En F. Esser et al. (eds.) *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 89-101.
- Rajagopal, Balakrishnan (2003) *International Law from Below: Development, Social Movements and Third World Resistance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramokgopa, Isaac M. (2001) *Developmental stages of an African child and their psychological implication: A comparative study*; <http://etd.rau.ac.za/theses/available/etd-02282005-121554/restricted/DevelopmentalStagesofanAfricanChild.pdf>

- Rancière, Jacques (1995). *La Mésentente. Politique et Philosophie*. Paris: Editions Galilée.
- Rancière, Jacques (2010). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes Editorial.
- Renan, Ernest (1891) *The Future of Science. Ideas of 1848*. Londres: Chapman and Hall.
- Rengifo Vásquez, Grimaldo (2005) *A mí me gusta hacer chacra. Ser Wawa en los Andes*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Reynaert, Didier & Rudi Rose (2017) 'Children's Rights: A Framework to Eliminate Social Exclusion?' En M. D. Ruck, M. Peterson-Badali & M. Freeman (eds.) *Handbook of Children's Rights*. Nueva York & Londres: Routledge, pp. 36-52.
- Reynaert, Didier, Ellen Desmet, Sara Lembrechts & Wouter Vandenhole (2015) 'Introduction. A critical approach to children's rights.' En W. Vandenhole et al. (eds.) *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 1-23.
- Richter, Elisabeth & Teresa Lehmann (2016) 'Partizipation in der Kita zwischen deliberativer und Expertendemokratie.' En R. Mörgen, P. Rieker & A. Schnitzer (eds.) *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive*. Weinheim & Basilea: Beltz Juventa, pp. 39-63.
- Rico Montoya, Angélica (2012) *Alaletik. Pequeños en Resistencia*. México: Mundo.
- Rico Montoya, Angélica (2016) 'Narrativas de violencia y resistencia de las infancias zapatistas. Educación autónoma y contrainsurgencia en Chiapas.' *Argumentos – Estudios Críticos de la Sociedad*, año 29, núm. 81 (Universidad Autónoma Metropolitana, México), 13-38.
- Rivas, Araceli (2010) 'Modern Research Discourses Constructing the Postcolonial Subjectivity of (Mexican) American Children.' En G. Cannella S. & L. Diaz Soto (eds.) *Childhoods: A Handbook*. Nueva York: Peter Lang, pp. 245-264.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010) *Ch'ixinakak utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Rivera López, Eduardo & Florencia Luna (eds.) (2005) *Los desafíos éticos de la genética humana*. México: Fondo de Cultura Económica/Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM.
- Rizvi, Fazal (2007) 'Postcolonialism and Globalization in Education.' *Cultural Studies ó Critical Methodologies*, 7(3), 256-263.
- Robertson, John A. (1996) *Children of Choice: Freedom and the New Reproductive Technologies*. Princeton: Princeton University Press.
- Robson, Elsbeth, Stephen Bell & Natascha Klocker (2007) 'Conceptualizing agency in the lives and actions of rural young people.' En R. Panelli, S. Punch & E. Robson (eds.) *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth*. Nueva York & Londres: Routledge, pp. 135-148.
- Rocha, José Luís (2017) 'Habla una autoridad indígena de Zacualpa: "Así es como aplicamos la justicia maya".' *Envío – Revista Mensual de la Universidad Centroamericana (UCA)* Managua, Nicaragua), Año 36, núm. 422, mayo, 27-38.
- Roche, Jeremy (1999) 'Children: Rights, participation und citizenship.' *Childhood* 6(4), 475-493.
- Rodgers, Diane (2005) 'Children as Social Movement Participants.' En D. A. Kinney & K. Brown Rosier (eds.) *Sociological Studies of Children and Youth*, Vol. 11. Bingley: Emerald, pp. 239-259.
- Rodríguez Roca, Hilda (2001) *Mundo de Vida de la Niñez Campesina*. Cochabamba: DNI.

- Rodríguez, Iliana (2001) 'Reading Subalterns across Texts, Disciplines, and Theories: From Representation to Recognition.' En I. Rodríguez (ed.) *The Latin American Subaltern Studies Reader*. Durham & Londres: Duke University Press, pp. 1-32.
- Rogers, Alan (2001) 'Problematising literacy and development.' En B. V. Street (ed.) *Literacy and Development: Ethnographic perspectives*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 205-222.
- Rohr, Elisabeth (2016) 'Transnational Childhood and the Globalization of Intimacy.' En C. Hunner-Kreisel & S. Bohne (eds.) (2016) *Childhood, Youth and Migration: Connecting Global and Local Perspectives*. Cham: Springer International Publishing Switzerland, pp. 261-271.
- Rojas Suárez, Nelson Darío (2012) *Movimientos sociales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Colombia: Comprensión de una experiencia*. Manizales: Universidad de Manizales – CINDE.
- Romak de González, Elsa Ines & Marina Soares Vital Borges (2006) 'Tribunales de justicia en Brasil, nuevas prácticas de justicia participativa y justicia comunitaria.' *El Otro Derecho* (Bogotá, Colombia), nº 35, 167-186.
- Rosen, David M. (2005) *Armies of the Young: Child Soldiers in War and Terrorism*. New Brunswick & Londres: Rutgers University Press.
- Rosen, David M. (2014) 'Reflections on the Well-Being of Child Soldiers.' En A. Ben-Arieh (Ed.) *Handbook of Child Well-Being*. Dordrecht: Springer, pp. 3071-3100.
- Rosen, Rachel (2015). 'The scream': Meanings and excesses in early childhood settings. *Childhood*, 22(1), 39-52.
- Rousseau, Jean-Jacques ([1762]1998) *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza.
- Rutschky, Katharina (ed.) ([1970]1997) *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlín: Ullstein.
- Saadi, Iven (2012) 'Children's Rights as "Work in Progress": The Conceptual and Practical Contributions of Working Children's Movements.' En M. Liebel et al. *Children's Rights from Below. Cross-cultural Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 143-161.
- Saavedra, Cinthya M. & Steven P. Camicia (2010) 'Transnational Childhoods. Bodies That Challenge Boundaries.' En G. Cannella S. & L. Diaz Soto (eds.) *Childhoods: A Handbook*. Nueva York: Peter Lang, pp. 27-37.
- Sacchi, Stefan (1994) 'Politische Aktivierung und Protest in Industrieländern – Stille Revolution oder Kolonisierung der Lebenswelt?' *Zeitschrift für Soziologie*, 23(4), 323-338.
- Said, Edward W. ([1978]2013) *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- Salazar Parreñas, Rhacel (2005) *Children of Global Migration. Transnational Families and Gendered Woes*. Stanford: Stanford University Press.
- Sánchez Parga, José, et al. (2016) *A propósito del Capital del Siglo XXI de Thomas Piketty*. Quito: Centro Andino de Acción Popular.
- Sandel, Michael J. (2007) *Contra la perfección. La ética en la era de la ingeniería genética*. Barcelona: Marbot.
- Santamaría, Alberto (2018) *En los límites de lo posible. Política, cultura y capitalismo afectivo*. Madrid: Akal.
- Santos, Boaventura de Sousa & César A. Rodríguez-Garavito (eds.) (2005) *Law and Globalization from Below: Towards a Cosmopolitan Legality*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Santos, Boaventura de Sousa & Maria Paula Meneses (eds.) (2014) *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid: Akal.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009) *Una epistemología del Sur: la reinvenCIÓN del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Santos, Boaventura de Sousa (ed.) (2008) *Another Knowledge is Possible: Beyond Northern Epistemologies*. Londres & Nueva York: Verso.
- Santos, Bonaventura de Souza (eds.) (2006) *Another Production is Possible: Beyond the Capitalist Canon*. Londres: Verso.
- Sarr, Felwine (2016) *Afrotopia*. Paris: Philippe Rey.
- Scheper-Hughes, Nancy & Carolyn Sargent (eds.) (1998) *Small Wars. The Cultural Politics of Childhood*. Berkeley: Berkeley University of California Press.
- Schibotto, Giangi (1990) *Niños Trabajadores. Construyendo una identidad*. Lima: MANTHOC.
- Schibotto, Giangi (2005) 'Reflexiones sobre el paradigma de la ciudadanía y sus aporías.' *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, N° 13/14, 177-182.
- Schibotto, Giangi (2009) 'El niño trabajador y la "Economía de Solidaridad": Del umbral de la sobrevivencia al horizonte del proyecto.' *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, N° 17, 109-128.
- Schibotto, Giangi (2015) 'Saber Colonial, Giro Decolonial e Infancias Múltiples de América Latina.' *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, N° 25, 51-68.
- Schibotto, Giampietro (2017) 'Educación, escuela y niños trabajadores. Un nudo problemático no resuelto.' En T. Bernal Sánchez & G. Schibotto (eds.) *Infancia, trabajo y educación. Evaluación de una relación compleja*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, pp. 19-56.
- Schickhardt, Christoph (2012) *Kinderethik. Der moralische Status und die Rechte der Kinder*. Münster: Mentis.
- Schildkraut, Enid (1980) 'Children's Work Reconsidered.' *International Social Science Journal*, 32(3), 479-489.
- Schmidt, James D. (2010) *Industrial Violence and the Legal Origins of Child Labor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schnoor, Oliver (2013) 'Early childhood studies as vocal studies: Examining the social practices of 'giving voice to children's voices' in a crèche.' *Childhood*, 20(4), 458-471.
- Scholz, Gerold (1994) *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Scott, Caroll (2002) 'Citizenship education: who pays the piper?' En B. Franklin (ed.) *The New Handbook of Children's Rights*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 298-310.
- Seguro Gómez, Vanesa (2016) *Con voz: derechos de participación y autonomía en la niñez*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Sen, Amartya (1999) *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Senghor, Léopold Sédar (1964) *On African Socialism*. Nueva York: Praeger.
- Senghor, Léopold Sédar (1970) *Libertad, negritud y humanismo*. Madrid: Tecnos.
- Shachar, Ayelet & Ran Hirschl (2007) 'Citizenship as Inherited Property.' *Political Theory*, 35(3), 253-287.

- Shachar, Ayelet (2009) *The Birthright Lottery: Citizenship and Global Inequality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shachar, Ayelet (2014) 'Dangerous Liaisons: Money and Citizenship.' En A. Shachar & R. Bauböck (eds.) 'Should citizenship be for sale?' *EUI Working Papers RSCAS*, 2014/01, pp. 3-8.
- Shiffrin, Seana (2000) 'Paternalism, Unconscionability Doctrine, and Accommodation.' *Philosophy and Public Affairs*, 29, 205-250.
- Sierra, María Teresa (2005) 'Justicia Indígena y Estado: Retos desde la Diversidad. Discurso de inauguración de las instalaciones del Juzgado Indígena en Cuetzalan, Puebla, México'; http://www.ciesas.edu.mx/proyectos/relaju/cd_relaju/Ponencias/Mesa%20Sieder%20y%20Ariza/SierraCamachoMariaTeresa.pdf
- Simmel, Georg ([1908]1992). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt/M: Suhrkamp (en español: *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2015).
- Smith, Anne Marie (2007) 'Los niños de Loxicha: exploración de algunas ideas sobre la niñez y de las reglas de participación.' En Y. Corona Caraveo & M. E. Linares Pontón (eds.) *Participación Infantil y Juvenil en América Latina*. México & Valencia: Universidad Autónoma Metropolitana & Universidad de Valencia, pp. 179-215.
- Smith, Kylie (2010) 'Gramsci at the margins: subjectivity and subalternity in a theory of hegemony.' *International Gramsci Journal*, 1(2), 39-50.
- Smith, Noel, Ruth Lister, Sue Middleton & Lynne Cox (2005) 'Young people as real citizens: towards an inclusionary understanding of citizenship.' *Journal of Youth Studies*, 8(4), 425-443.
- Sorgner, Stefan Lorenz (2015) 'The Future of Education: Genetic Enhancement and Metahumanities.' *Journal of Evolution and Technology*, 25, 31-48.
- Soysal, Yasmin N. (1994) *Limits of Citizenship: Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Spivak, Gayatri C. (1985) 'The Rani of Sirmur: an essay in reading the archives.' *History and Theory*, 24(3), 247-272.
- Spivak, Gayatri C. (1988) 'Can the Subaltern Speak?' En C. Nelson & L. Grossberg (eds.) *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana, IL: University of Illinois Press, pp. 66-111.
- Spivak, Gayatri C. ([1988]2009). ¿Pueden hablar los subalternos? Traducción y edición crítica de Manuel Asensi Pérez. Barcelona: Museo d'Art Contemporani de Barcelona.
- Spivak, Gayatri C. (1999) *A Critique of Postcolonial Reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri C. (2004) 'Righting Wrongs.' *South Atlantic Quarterly*, 103(2/3), 523-581.
- Spivak, Gayatri C. (2008) *Other Asias*. Malden & Oxford: Blackwell.
- Spivak, Gayatri C. (2010) *Critica de la razón poscolonial. Hacia una crítica del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- Spyrou, Spyros (2011) 'The limits of children's voices: From authenticity to critical reflexive representation.' *Childhood*, 18(2), 151-165.
- Spyrou, Spyros (2018) *Disclosing childhoods: Research and knowledge production for a critical childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Squires, Peter (ed.) (2008) *ASBO Nation: The criminalisation of nuisance*. Bristol: Policy Press.

- Stainton Rogers, Wendy (2004) 'Promoting better childhoods: constructions of child concern.' En M. J. Kehily (ed.) *An Introduction to Childhood Studies*. Maidenhead: Open University Press, pp. 125-144.
- Stammers, Neil (2009) *Human Rights and Social Movements*. Londres & Nueva York: Pluto Press.
- Stearns, Peter N. (2005) *Growing Up. The History of Childhood in a Global Context*. Waco, TX: Baylor University Press.
- Stearns, Peter N. (2006) *Childhood in World History*. Nueva York & Londres: Routledge.
- Stephens, Sharon (2012) 'Children and the Politics of Culture in "Late Capitalism".' En H. Morrison (ed.) *The Global History of Childhood Reader*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 375-393.
- Stoecklin, Daniel (2013) 'Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks.' *Childhood*, 20(4), 443-457.
- Stoecklin, Daniel & Tobia Fattore (2017) 'Children's multidimensional agency: Insights into the structuration of choice.' *Childhood* (online edition, DOI: 10.1177/0907568217743557), 1-16.
- Streck, Danilo (2016) 'Descolonizar la participación: pautas para la pedagogía latinoamericana.' Presentación en la *II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes*, Manizales (Colombia), 7-11 de Noviembre del 2016 (mimeo).
- Street, Brian V. (ed.) (2001) *Literacy and Development: Ethnographic perspectives*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Sunstein, Cass R. & Richard H. Thaler (2008) *Nudge. Improving Decisions about Health, Wealth and Happiness*. New Haven: Yale University Press.
- Syria Revolt (2013) 'Air Strike While a Young Syrian Girl Sings for Freedom' (Video), 19 December 2013; <https://www.youtube.com/watch?v=NLfRkLMchcY>
- Taft, Jessica K. (2015). 'Adults talk too much': Intergenerational dialogue and power in the Peruvian movement of working children. *Childhood*, 22(4), 460-473 (en castellano: 'Los adultos hablan demasiado: diálogo intergeneracional y poder en el movimiento peruano de niños y niñas trabajadores.' *Papers Europa NNATS* 05, 2019).
- Taft, Jessica K. (2019). *The Kids Are in Charge. Activism and Power in Peru's Movement of Working Children*. Nueva York: New York University Press.
- Tai, Ta Van (1988) *The Vietnamese Tradition of Human Rights*. Berkeley: Institute of East Asian Studies, University of California.
- Tai, Ta Van (2004-05) 'Buddhism and Human Rights in Traditional Vietnam.' *Review of Vietnamese Studies*; http://hmongstudies.org/TaVanTaiBUDDHISM_AND_HUMAN_RIGHTS.pdf 19.03.2017).
- Tamanaha, Brian Z. (2011) 'A vision of social-legal change: Rescuing Ehrlich from "living law".' *Law and Social Inquiry*, 36(1), 297-318.
- Taylor, Gregory (2016) 'The Fire within Syria tire burning' (video), 14 September 2016; <https://www.youtube.com/watch?v=MsQnfSzBqck>
- Terre des hommes (ed.) (2014) *Convención de los Derechos del Niño (CDN). Cultura Andino-Amazónica y Buen Vivir. Auditoría a la CDN desde la mirada de los niños y niñas indígenas*. Lima: Plataforma peruana de co-partes de terre des hommes – Alemania.
- Thiong'o, Ngũgĩ wa (1986) *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. Londres: James Currey.
- Thomas, Nigel (2007) 'Towards a Theory of Children's Participation.' *International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218.

- Thomson, Pat (Ed.) (2008) *Doing visual research with children and young people*. Londres: Routledge.
- Tisdall, E. Kay M. & Samantha Punch (2012) 'Not so "new"? Looking critically at childhood studies.' *Children's Geographies*, 10(3), 249-264
- Toasijé Pallas, Antumi (2013) *Si me preguntáis por el Panafricanismo y la Afrocentricidad*. Madrid: WanafríKa.
- Tomberg, Friedrich (2003) *Habermas und der Marxismus. Zur Aktualität einer Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Torres, Eliud (2013) 'La participación de niños y niñas en pueblos indígenas que luchan por su autonomía.' *Rayuela – Revista Iberoamericana* (México), 4(7), 105-113.
- Torres, Eliud (2015) 'Ya se mira el horizonte: tres generaciones de niños y niñas zapatistas.' *SubVersiones – Agencia Autónoma de Comunicación*. 13 agosto; <https://subversiones.org/archivos/117457>
- Tosello, Ilaria (2014) 'Los movimientos de niños y niñas y adolescentes trabajadores: otra perspectiva del trabajo infantil.' En M. I. Barrios Zarón et al. (Eds.) *Ensayos de cooperación internacional para el desarrollo* 7. Santander: Cátedra de Cooperación Internacional y con Iberoamérica, Universidad de Cantabria, pp. 100-123.
- UNICEF (2005) *Estado Mundial de la Infancia 2005. La infancia amenazada*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF (2006) *Zur Situation der Kinder in der Welt 2006. Kinder ohne Kindheit*. Frankfurt/M.: Fischer.
- UNICEF (2016a) *Estado Mundial de la Infancia 2016: Una oportunidad para cada niño*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF (2016b) *Clear the air for children: The impact of air pollution on children*. Nueva York: United Nations Children's Fund.
- Valdés García, Félix (2017) *Leer a Fanon, medio siglos después*. Buenos Aires: CLACSO.
- Valentine, Karen & Lotte Meinert (2009) 'The adult North and the young South. Reflections on the civilizing mission of children's rights.' *Anthropology Today*, 25(3), 23-28.
- Van Daalen, Edward, Karl Hanson & Olga Nieuwenhuys (2016) 'Children's Rights as Living Rights. The Case of Street Children and a new Law in Yogyakarta, Indonesia.' *International Journal of Children's Rights*, 24, 803-825.
- Vandenhove, Wouter (2012) 'Localizing the Human Rights of Children.' En M. Liebel et al. *Children's Rights from Below. Cross-cultural Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 80-93.
- Vandenhove, Wouter; Ellen Desmet, Didier Reynaert & Sara Lembrechts (eds.) (2015) *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Vásquez Larrea, Iñaki (2014) 'Ciudadanía y nacionalidad a debate.' *Revista de Ciencia Política* (Buenos Aires), núm. 21.
- Vinyamata i Camp, Eduard & Farid Samir Benavides Vanegas (eds.) (2011) *El largo camino hacia la paz. Procesos e iniciativas de paz en Colombia y Ecuador*. Barcelona: Editorial UOC.
- Von Werlhof, Claudia, Maria Mies & Veronika Bennholdt-Thomsen (1988) *Frauen – die letzte Kolonie. Zur Hausfrauenisierung der Arbeit*. Hamburgo: Rowohlt.
- Wagnleitner, Reinhold (1994) *Coca-Colonization and the Cold War*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

- Wallace, Joe-Ann (1994) 'De-scribing *The Water Babies*: the child in postcolonial theory.' En C. Tiffin & A. Lawson (eds.) *De-scribing Empire*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 171-184.
- Wallerstein, Immanuel (2006) *European Universalism: The Rhetoric of Power*. Nueva York & Londres: The New Press.
- Walsh, Catherine (2007) 'Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial.' En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores, pp. 47-62.
- Walsh, Catherine (2010) 'Development as Buen Vivir.' *Development*, 53(1), 15-21.
- Walsh, Sue (2010) *Kipling's Children's Literature: Language, Identity and Constructions of Childhood*. Farnham: Ashgate.
- Watzlawick, Paul (2014) *No es posible no comunicar*. Barcelona: Herder Editorial.
- Webber, Jeremy (2006) 'Legal Pluralism and Human Agency.' *Osgoode Hall Law Journal*, 44(1), 167-198.
- Weber, Max ([1921/22]1993) *Economía y Sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Wells, Karen (2009) *Childhood in a Global Perspective*. Cambridge: Polity.
- Wells, Karen; Erica Burman, Heather Montgomery & Alison Watson (eds.) (2014) *Children, Youth and Violence in Global Contexts*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wertsch James (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, Mark D. (2013) *The Manipulation of Choice. Ethics and Libertarian Paternalism*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Wihstutz, Anne (2016) 'Children's agency: Contributions from feminist and ethic of care theories to sociology of childhood.' En F. Esser et al. (eds.) *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies*. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 61-74.
- Winn, Mary (1984) *Children without Childhood*. Harmondsworth: Penguin.
- Wiredu, Kwasi (1996) *Cultural Universals and Particulars: An African Perspective*. Bloomington: Indiana University Press.
- Wolf, Jean-Claude (2006) 'Die liberale Paternalismus-Kritik von John Stuart Mill.' En M. Anderheiden et al. (eds.) *Paternalismus und Recht. In Memoriam Angela Augustin (1968-2004)*. Tübingen: Mohr Siebeck, pp. 55-68.
- Wyness, Michael (2005) 'Regulating Participation: The Possibilities and Limits of Children and Young People's Councils.' En A. Invernizzi & B. Milne (eds.) *Children's Citizenship: An Emergent Discourse on the Rights of the Child?* Delhi: Kamla – RAJ Enterprises, pp. 7-18.
- Wyness, Michael; Lisa Harrison & Ian Buchanan (2004) 'Childhood, Politics and Ambiguity: Towards an Agenda for Children's Political Inclusion.' *Sociology*, 38(1), 81-99.
- Young Lives (2016) *Towards a Better Future? Hopes and Fears from Young Lives*. Oxford: Young Lives.
- Young, Iris Marion (1989) 'Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship.' *Ethics*, 99, 250-274.

- Young, Robert (1980) 'In the Interests of Children and Adolescents.' En W. Aiken & H. LaFollette (eds.) *Whose Child? – Children's Rights, Parental Authority and State Power.* Totowa, N.J.: Rowman and Littlefield, pp. 177-198.
- Zeiher, Hartmut J. & Helga Zeiher (1994) *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern.* Weinheim & Múnich: Juventa.
- Zemelman, Hugo (2007) *El Ángel de la Historia: Determinación y Autonomía de la Condición Humana.* Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, Hugo (2009) *Pensar Teórico y Pensar Epistémico: Los Retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas.* México: IPECAL.
- Zude, Heiko Ulrich (2010) *Paternalismus. Fallstudien zur Genese des Begriffs.* Freiburg: Alber.

Todas las fuentes de Internet fueron verificadas por última vez el 8 de Junio de 2019.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA
CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com
PÁGINA WEB: www.tareagrafica.com
TELÉFS. 332-3229 / 424-8104 / 424-3411
SEPTIEMBRE 2019 LIMA - PERÚ

**Ifejant**
Monseñor German Schmitz

ISBN: 978-612-46335-4-6

9 786124 633546