



## Del territorio de la infancia a la geografía niña Enunciar para liberar

From the territory of childhood to the child's geography. Naming as liberation

 Carmen Gabriela Ruiz Serrano

[carmen.ruiz319@ents.unam.mx](mailto:carmen.ruiz319@ents.unam.mx)

Universidad Nacional Autónoma de México, México

**Resumen |** El presente artículo pone en discusión lo que históricamente hemos comprendido por “infancia”, su transitar desde los dispositivos jurídicos, sociales y psicológicos en el llamado “Siglo del Niño” y la manera en cómo esto se tensa, en un contexto neoliberal, cosificante y mercantil para la experiencia niña. Se integra de tres apartados: inicia recuperando la construcción filosófica planteada en la llamada Era Moderna, en el segundo se reflexiona en torno a los planteamientos históricos trabajados por Philippe Ariès y Lloyd de Mause, para finalmente, reconocer en la “persona niña”: su carácter social político y de producción de cultura.

**Palabras clave |** niñez, persona niña, ternura, coprotagonismo

**Abstract |** This article brings into discussion the ways in which “childhood” has been historically understood, tracing its passage through legal, social, and psychological frameworks during the so-called “Century of the Child,” and how these constructions become strained within a neoliberal, objectifying, and market-driven context of the child’s lived experience. The paper is structured in three sections: it begins by revisiting the philosophical construction of childhood formulated in the so-called modern era; the second section reflects on the historical perspectives developed by Philippe Ariès and Lloyd de Mause; and, finally, it recognizes in the child-person her social and political character, as well as her role in the production of culture.

**Keywords |** childhood, child-person, tenderness, co-protagonism



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons CC-BY-NC-SA

“La ternura y la afectividad están en el horizonte de la utopía;

la utopía como realidad inédita” (Cussianovich, 2021)

## De Descartes a Arendt. Entre callar la infancia y dar cabida a lo inédito

En las últimas décadas, diferentes campos del conocimiento han colocado a las niñas y los niños como “sujetos de investigación y/o intervención” sobre los cuales se definen y construyen ciertas características biopsicosociales y necesidades específicas; en este sentido, gran parte de la producción académica destinada a estudiar esta etapa de la vida o este grupo poblacional, centra sus intereses en identificar, diagnosticar y construir propuestas de atención, ya fuera a nivel psicológico, pedagógico o jurídico. En lo concerniente a la historia, la sociología y la antropología, la compresión de lo “infantil” como resultado de un recorrido situado y contextual ha ocupado recientemente algunos espacios de reflexión, escritura y análisis, motivando diversas discusiones.

Al respecto se identifica en la etimología del francés antiguo, el significado de *infans*: “el que no habla” (Ariès, 1979, p. 4), representando quizá el punto de arranque y tensión para pensar a las niñas y los niños, circunscrita en una epistemología que les coloca como seres incapaces de expresar (se), en una inseparable diáda, definida por la relación con el mundo adulto ya sea parental y/o escolarizada.

Otorgar significado a los primeros años de vida se basa, desde una visión occidentalizada, en una relación de dependencia jerárquica -y masculinizada- entre el niño y el adulto.

Ariès (1979) interpretó a partir de sus estudios que,

La mayor sensibilidad hacia la infancia en Roma no puede separarse del modo que se valora el matrimonio. Lo que se sabe de la historia moderna puede inducir a un estudioso, no especialista de la antigüedad a afirmar que ese fenómeno también se deriva del desarrollo de la educación, a la manera griega, de la escuela. Se llega entonces al concepto de que la sensibilidad hacia la infancia, sus particularidades, su importancia en el pensamiento y en los afectos de los adultos, está ligada a una teoría de la educación y al desarrollo de las estructuras educativas, al énfasis en la formación separada del niño

Descartes estableció en los *Principios de la filosofía* que “[...] la primera y principal causa de nuestros errores reside en los juicios adquiridos durante nuestra infancia [...] y la segunda en que no podemos olvidar estos prejuicios [...]” (Descartes, 2011, pp. 65-67). Dicho pensamiento filosófico sugiere y fortalece la idea de la “infancia” como un espacio para el “error” y la “imperfección” cuya única salida y reparación se encontrará en la vida adulta. Es posible interpretar que para el filósofo francés la infancia constituye un territorio a silenciar y así dar cabida a la voz que emerge, una vez que se accedea la razón que proporciona la adulterez.

Por su parte Rousseau (2011) relacionó la infancia con una necesidad de conducción y guía, antesala

del pensamiento racional y crítico, insinuando la urgencia por dejarla atrás y así superar el modo sensorial y físico que nos arraiga a ella reconociendo que, en ésta, se gestan influencias importantes para el desarrollo vital, dijo: “Pero el hombre en general no está hecho para permanecer siempre en la infancia. Sale de ella en el tiempo prescrito por la naturaleza y ese momento de crisis, bastante corto, tiene gran influencia” (Rousseau, 2011, p. 282).

La infancia suponía en estos -y otros- pensadores, un momento de fragilidad, regido por la emoción y no por la razón, separando mente-cuerpo y de peligroso transitar, dadas las pasiones y el sentido de maldad que se viven en ella, momento en el que el hombre (sí, hombre en mayúscula) habrá de carecer de criterio y cognición. Ser niño o niña, es algo de lo que más vale pronto escapar.

Es gracias a las ideas propuestas por Montaigne (1595) que se da un espacio para focalizar intenciones en lo relativo a la educación de los jóvenes, cuidado y crianza. El autor enfatiza la importancia de escuchar al discípulo y recolocar la tarea del maestro, en una relación sensible y receptiva.

La educación parece consistir en un continuo ruido en nuestros oídos, como quien estuviera vaciando algo en un embudo, y nuestro deber fuera solo repetir lo que nos han dicho. Yo quisiera que el maestro, corrigiera esto, y desde el primer momento, según el alcance espiritual del discípulo, comenzase a mostrarle las cosas, haciéndolas gustar, escoger, y discernir por sí mismo, a veces mostrándole el camino y a veces dejándole en libertad de buscarlo. Tampoco quiero que el maestro sea el único que invente y hable: es necesario que oiga a su discípulo hablar a su vez (Montaigne, 1525, p. 18).

Conocido como un gran humanista, este escritor desafía las formas de relación hasta entonces instauradas entre los niños y los adultos: padres e hijos, maestros-discípulos; se dispone a reconocer en la infancia un rol activo, atento y relevante pero sin establecer contundentemente la agencia y autodeterminación de niñas y niños -como se coloca hoy en ciertos escenarios de pensamiento decolonial y situado-, dado que para la época, resultaría casi imposible sostener que niñas y niños se configuran como actores sociales y políticos, sin embargo, la relevancia de los aportes que este filósofo arroja al pensamiento clásico, determinan y transforman al tratarse de planteamientos que dieron centralidad a la relación entre el niño como “aprendiz” y el adulto como “maestro”, en donde este segundo habría de disponerse y favorecer la expresión de la infancia, distanciándose de concebirle únicamente como receptora.

Son Nietzsche (1883), Benjamin (1989) y Arendt (1993), quienes habrán de seguir la provocación y convicción de Montaigne (1595). En Nietzsche no hay una postulación abierta y casi en guíños, alude a la experiencia infantil en *Así habló Zarathustra* (1883), con una sugerencia metamórfica descrita en “Las tres transformaciones” (Nietzsche) nos invita a reflexionar el transitar “camello-león-niño”, dando un lugar de afirmación y reconocimiento a “lo nuevo” como potencia, a lo niño como esperanza.

Tres transformaciones del espíritu os menciono: cómo el espíritu se convierte en camello, y el camello en león, y el león, por fin, en niño. Hay muchas cosas pesadas para el espíritu, para el espíritu fuerte, de carga, en el que habita la veneración: su fortaleza demanda cosas pesadas, e incluso las más pesadas de todas. (Nietzsche, 1883, p. 14).

Interpretar que Nietzsche recupera el juego, lo inédito y la creación de quienes recién han llegado al mundo, resulta de la afirmación filosófica del espíritu como la fuerza dada por el ser niño, poniendo de manifiesto la tensión que ocupa ese lugar en el que (nos) vivimos y (nos) transformamos, no solo en

función de la posición que jugamos con y para las niñas y los niños, sino en el encuentro dialógico que desafía nuestras certezas en la experiencia singular (incertidumbres que habrán de ser interrogantes en Arendt, años más tarde).

Es Benjamin (1989) quien en su texto *Programa de un teatro infantil proletario* (1928) identifica exponencial y claramente “el carácter político del ser niño/a”:

Casi todo gesto infantil es orden y señal de un medio del cual sólo unos pocos hombres geniales abrieron una perspectiva [...] Todo gesto infantil es una inervación creadora exactamente relacionada con la inervación receptiva. Incumbe a los distintos departamentos desarrollar ese gesto infantil hacia las diversas formas de expresión, hacia la confección de utilería, pintura, recitación, música, danza e improvisación. (Benjamin, 1989, p. 104)

Enmarcados en la formación proletaria, los postulados de Benjamin nos encaminan hacia la construcción colectiva, advirtiéndonos entonces que “las tensiones del trabajo colectivo son las que educan” (Benjamin, 1989, p. 103) y es ahí donde se dispone la cocreación y se desvela el carácter político, de implicación y transformación durante la niñez, en tanto las afecciones del mundo real nos interpelan y nosotros y nosotras influimos en esa realidad.

Este carácter colectivo y recíproco en la infancia, es trabajado explícita y claramente en la “Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño y la Niña” (1918), instrumento elaborado por un grupo de pedagogos durante la Revolución Rusa de 1917-1918 y que constituyera la manifestación de una corriente emancipadora en la historia de los Derechos de la Infancia, de trasfondo político y posición crítica, visión que no fue necesariamente retomada en los instrumentos subsecuentes como la “Declaración de Ginebra” (1948) que configuró, entre otros, un dispositivo de “protección” hacia la infancia y no de reconocimiento respecto del carácter político (que es principio rector en el instrumento antecedente: la Declaración de Moscú).

Por su parte, Arendt nos regresa a pensar en la responsabilidad que atraviesa la relación adulto-niño (y sobre la que reflexionó Benjamin antes), en donde el encuentro intergeneracional configura desafíos para quien “cuida-educa”, dado que le exige generar el espacio para la construcción de lo nuevo sin ataduras del pasado e ideas instauradas de forma irrefutable en otro espacio tiempo, sin que esto ocupe un distanciamiento sin guía.

Para Hannah Arendt, cada nacimiento refleja una radical capacidad de comenzar algo nuevo y sorprendente, que no está previsto (Morales y Magistris, 2019, p. 10).

La verdadera dificultad de la educación moderna estriba en el hecho de que, pese a todo ese discurso de moda acerca del nuevo conservadurismo, incluso ese mínimo de conservación y de actitud conservadora, sin lo cual la educación sencillamente no es posible, es en nuestro tiempo sumamente difícil de conseguir. Hay muy buenas razones para ello. La crisis de la autoridad en la educación va muy estrechamente ligada a la crisis de la tradición, es decir, a la crisis que hay en nuestra actitud hacia el pasado (Arendt, 1993, p. 51)

Estas preocupaciones parecen no ser tan distintas a las que ocupan hoy en la relación adulto/a-niño/a ¿cómo construir la autonomía en la interdependencia inevitable y única de la especie humana? interdependencia que nos permite sostenernos en comunidad. Por su parte, Margaret Mead (1978), antropóloga estadounidense, aseguró que el primer acto de humanización y cuidado de la especie

humana -que nos permitió sobrevivir- fue la atención y protección de los enfermos, expresado por el hallazgo de un fémur roto y curado. Este acto significó integrar a un ser humano vulnerable en un grupo social y con ello reconocer el carácter interdependiente de nuestra existencia.

Es así como, poco a poco, emerge una nueva forma de tratamiento a la infancia que se materializa -entre otras- en la Declaración de Ginebra (1948), punta de lanza para la elaboración de numerosos instrumentos jurídicos que reconocen y constituyen el marco de derechos y habrán de configurarse como dispositivo de atención, en una suerte de “judicialización” de la vida.

## Del pensamiento eurocéntrico: transitar del ser niño a la Niñez como experiencia relacional

Philippe Ariès (1960) y Lloyd de Mause (1983) constituyen dos referentes obligados en lo respectivo a la infancia y su construcción histórica. Ariès publica parte de sus investigaciones en el libro *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, de 1960.

Considerado como el pionero sobre el estudio de la historia de la infancia. En su trabajo se propone descubrir cómo la actitud de los adultos respecto a la infancia se ha transformado a través del tiempo, estableciendo una relación entre la historia de la educación, la historia social y el papel de la familia, destacando que el concepto de infancia emerge como una consideración que va más allá de la diferenciación con el mundo adulto, contemporáneamente. En su recorrido histórico Ariès se vale de iconografías, litografías y pinturas que le ayudan a interpretar a las niñas y los niños como “hombres en miniatura”, con nula afectividad en su relación paterno-filial y una infancia fuertemente vinculada a concepciones religiosas que se expresan a través de ángeles y santas infancias (Ruiz, 2021, p. 73).

Estos planteamientos le han valido una fuerte crítica respecto de sus interpretaciones en la relación adulto-niño y la “universalización de la idea de infancia que aparece en su libro, donde lo que busca es el origen de lo que pudiera interpretarse como la única definición válida de infancia, que en esencia se identifica con aquella que continúa vigente hoy en día” (Gülgören, 2019, p. 5). El trabajo realizado por Ariès es particularmente relevante, pues por décadas constituyó una unilateral y hegemónica percepción, que situó al mundo infantil como único y homogéneo, en donde la forma de relación “percibida” en Europa fuera así en el resto del mundo.

Incluso cuando el historiador define una cronología epocal, que divide en antigua, media y contemporánea, se observa un factor común: el tratamiento inferiorizado y minusválido de niñas y niños en cada sociedad. Al mismo tiempo y a pesar de la contundencia de Ariès, no se cuenta con evidencia científica que lo corrobore y por el contrario se advierten formas de relación entre el mundo adulto y el infantil que incorporaban vestimentas, actividades, juegos e incluso literatura diferenciada en cada época. “Nicholas Orme, por ejemplo, en su libro Medieval Children, sobre la infancia en la Inglaterra medieval, critica frontalmente las tesis de Ariès, y en particular la ausencia de idea de infancia en la Edad Media” (Alcubierre Moya, 2018).

Por su parte De Mause (1983), trabajado en Ruiz (2021) (2021) planteó que

[...] a partir del siglo IV comienza una etapa que se prolonga hasta el siglo XIII caracterizada por el “abandono”, durante la cual los padres reconocen al hijo como poseedor de un alma, pero al mismo tiempo le ven lleno de

maldad, lo que hace necesario azotarle. Se les envía lejos, a la casa de la nodriza (para el caso de los hijos de nobles), al monasterio, o a otro hogar, o se le abandona afectivamente en el propio seno de su familia. La elección de la niñera se vuelve un asunto de gran importancia, pues se considera que la formación comienza desde los primeros meses de vida (Ruiz, 2021, p. 74).

Como se lee, en el llamado “oscurantismo”, hubo cabida al cuidado, no como se concibe en el contexto contemporáneo, pero sí de forma específica y no homogenizante. Es así como impresiona que Philippe Ariès (1960) y Lloyd de Mause (1983), de forma severa o sutil, planteen una visión eurocentrista, que exhibe una percepción social en torno al tratamiento que se daba a las niñas y los niños, como seres inferiores de poca valía a merced de un mundo patriarcal y adultista, que logra reconocerle como persona con características y necesidades propias, hasta la Edad Moderna.

Es así como el siglo XX ha sido considerado por algunos autores como De Mause, como el “Siglo del Niño”; los trabajos del siglo XIX se continuaron en investigaciones en todos los campos de la infancia, la tasa de mortalidad infantil se reduce dramáticamente gracias a la mejora de la higiene, a los avances de la medicina preventiva y curativa, así como a la atención de los servicios públicos (IIJ, 2019).

Al mismo tiempo, para algunos otros autores como Rodríguez (2000)

el estudio de la infancia como fenómeno social es un campo todavía insuficientemente explorado por parte de la sociología, aunque puede considerarse a la infancia como una construcción social, generada en el contexto de un proceso de cambio sociohistórico que ha modificado usos, concepciones y percepciones asociados a los menores (2000, p. 99).

Este autor reflexiona sobre el uso contemporáneo del concepto de “infancia” asociado a la “idea de lo inocente, aquello que debe quedar a salvo del influjo externo o expuesto a éste de forma cuidadosamente dosificada” (Rodríguez, 2000, p. 121) y como una etapa “pre-social”. En México como en el resto de Latinoamérica, la sociología y antropología de la infancia han buscado -en las últimas décadas- constituir nuevas y diversas formas de interpretar a la infancia y entre otros planteamientos Touraine sostiene que “concebir la infancia y el niño como producto social significa, simultáneamente, concebirlos también como productores de sociedad; sólo en la medida en que algo ha sido producido socialmente es capaz de generar efectos en las estructuras y relaciones sociales” (Touraine, 2005).

Las ideas de Touraine (2005) confluyen con otros planteamientos como el de Bustelo (2012) quien sostiene que

La infancia y su asimetría colocan en el centro la cuestión de los atributos que a ella se le atribuyen y que sirven para construir los dispositivos jurídicos y culturales que la sujetan a su “pequeñez”. Se trata entonces de decodificar el discurso hegemónico de la infancia y de establecer una posición crítica frontal contra las teorías que celebran la dependencia infantil. La infancia es devenir abierto, tiene una historicidad que coloca el pasado no como lo que fue sino en función de futuro como re-encantamiento del mundo (p. 290).

Es por ello por lo que la invitación es a deconstruir los planteamientos hegemónicos hasta ahora utilizados y reconocer en “lo infantil” un trayecto histórico-situado, posibilitando una diferencia entre la experiencia enmarcada en los primeros años de vida y la pertenencia a un grupo etario. Levin (2025),

dice que

la infancia no concluye, no es un momento concluido establecido en un remoto pasado excluido y separado del presente como un tiempo extranjero, ajeno al sujeto; al contrario, ella no deja de alojar nos, resignificando el presente de la chispa del pasado que será territorio móvil, precoz en la creación del próximo mapa aun no creado.

De esta manera es como la construcción de un nuevo diccionario supone ser urgente. Planteo el reconocimiento de la “Niñez” (con N en mayúscula) como un acontecimiento inédito que da la bienvenida al mundo y traza trayectorias. Entenderla no solo en una figuración cronológica o como un sujeto a priori abstracto, sino como,

La experiencia humana dinámica, relacional y contextual de los primeros años de vida, resultante de un trayecto histórico situado que supone un proceso de humanización que se construye subjetiva e intersubjetivamente en relación con los otros y otras, en el entendido de una interseccionalidad en donde lo individual y colectivo convergen, lo íntimo y lo público se encuentran (Ruiz, 2021, p. 112).

Aspiro (como otros y otras) a que esta mirada traiga en consecuencia el reconocimiento de las niñas y los niños en su rol de actores activos y protagónicos de un espacio social, contribuyendo a una lectura interpretativa diferenciada que reconozca su papel protagónico y reconceptualice lo hasta ahora entendido como “infantil”.

La construcción de una cultura de la infancia radica en reconocer en niñas y niños a un agente político-social en tanto su esencia pública, ningún ser es privatizable o refundible fuera del ámbito de la sociedad, responsabilidad común que no se reduce al ámbito doméstico, relaciones intrafamiliares o de tutelaje; ético en tanto se trata de construir humanidad y sostener procesos de humanización; y cultural como resultado de un recuento subyacente a lo largo de la historia (Cussianovich, 2010, pp. 6-10).

Interpelar lo hasta ahora atribuido a las niñas y los niños como inferior o sin valor, reconociendo su capacidad de agencia, que no configura una apuesta “nueva” sino resultado de una serie de preceptos como el desarrollado en Robson (2022), quien sostiene que,

La agencia son las capacidades, competencias y actividades de un individuo a través de las cuales navega por los contextos y posiciones de sus mundos vitales. Los niños ejercen la agencia para cumplir expectativas económicas, sociales, culturales -al tiempo que trazan opciones y posibilidades individuales y/o colectivas- para su vida cotidiana y futura. Esto implica que la agencia no solo es parcial y contextual, sino también cambiante. Se sitúa en prácticas y acciones que transforman la vida inmediata y futura de los niños. Esta conceptualización también indica que la agencia se negocia continuamente entre los niños y las familias y comunidades a medida que navegan por las tensiones entre los intereses personales y colectivos (p. 135).

Pensar lo “infantil” va más allá de concebirlo como una etapa transitoria del ser humano o una construcción jurídica que identifica dispositivos de atención para un grupo priorizado por su vulnerabilidad e indefensión. En realidad, lo infantil constituye un entramado dinámico de posibilidades y experiencias vitales que nos acompañan a lo largo de la vida. Estas experiencias no se

viven de manera aislada, sino que son singulares y se comparten, desarrollándose en relación con otros dentro de contextos colectivos, situados e interdependientes. Además, esta experiencia se tensa dentro de un marco capitalista neoliberal que promueve proposiciones individualizantes.

## Del individualismo al co-protagonismo en el entramado decolonial

El individualismo en el sistema capitalista emerge como principio, rige la organización social y pone en riesgo la cohesión comunitaria, dado que uno de los ingredientes de los que se alimenta el poder para ejercer el control sobre la población, es intentar inculcar una conciencia individualista; el objetivo final que mueve al poder es hacer que los individuos de una sociedad sean lo más productivos posibles, pero al mismo tiempo, que sean lo más dóciles y obedientes.

El neoliberalismo, más que una comunidad, fabrica cuerpos agrupados en serie ¿pero apuesta por el lazo social? Los discursos de poder acusan, acosan y a-cosan. Clasificaciones, evaluaciones y diagnósticos que segregan y fracturan vínculos. Ruptura de voz convocante, silencio acallado ante el dolor epocal: “consume, con-súmete, so-métete”, imperativos que exigen la indiferenciación, la seriación de lo mismo, del UNO. Inmersos en el olvido mediático, ignoran que el malestar necesario, es producto fértil, reproductor de cultura... promotor de convivencia social (Stavchansky y Untoiglich, 2019, p. 28).

Es así como pensar la niñez distanciada de su protagonismo social reduce su necesaria complejidad conceptual, en contraposición:

[...] el análisis sociológico enfatiza que la categoría infancia es una construcción histórica y social y no un mero registro de la naturaleza. Se diferencia claramente por su antagonismo con la adultez, así como de otras categorías sociales como clase, género, etnia, etc., aun cuando, como se dijo, es atravesada por ellas. Este análisis se aleja epistemológicamente de las concepciones biologizantes y desarrollistas de base individualista y abstracta, como las formuladas por otras tradiciones analíticas como la psicología, particularmente la piagetiana.

En este contexto, los niños, las niñas y los adolescentes son analizados y clasificados de acuerdo con distintos saberes, pero se les niega el carácter de actores. Sin embargo, son sujetos que tienen una representación histórica específica y diferente de su localización en la cultura de los adultos. La infancia resiste la imposición de normas y valores verticalmente impuestos por el mundo de los adultos. Esta perspectiva se diferencia también de la visión sociopsicopedagógica que coloca a la infancia en el contexto de la relación social maestro-alumno, de la “formación” áulica y el ámbito pedagógico reducido a la escuela (Sarmento, 2008: 17-39).

Se construyen y fortalecen prácticas que atentan en contra de la niña/el niño como actor, que le mercantilizan y cosifican. De ahí el apremio por reconocerles como un actor colectivo, desafiando la *episteme* que le reduce a un ente individual e individualizante, que arranca del contexto para analizar de forma independiente, negando la interdependencia y la interrelación que no significa subordinación, en otras palabras, significa

[...] considerar a lxs niñxs y adolescentes como sujetos sociales y políticos con capacidad para decidir, optar, cuestionar, soñar en tanto personas al igual que lxs adultxs, pero de diferente modo; y que estas acciones verbales afecten a la sociedad en su conjunto. (Morales y Magistris, 2019, p. 41).

Por su parte, Barudy y Dantagnan (2005, p. 48) han advertido sobre los riesgos que implica para la infancia un modelo económico neoliberal globalizante, impuesto por las clases dominantes en todos los países.

Las consecuencias de este modelo basado en el libre mercado se hacen notar de manera diferente en los países ricos que en los países pobres y establecen una categorización de la infancia a partir del lugar que ocupan en dicho sistema.

En el modelo de la modernidad y en lo concerniente a la época poscolonial en el México independiente y revolucionario, las niñas y los niños fueron utilizados como importante fuerza de trabajo e incluso como manos belicosas implicadas en los movimientos armados, cobrando un papel protagónico. Hoy día, en la posmodernidad, ellas y ellos juegan un papel de fortalecimiento del sistema económico, en donde suponen fuerza consumidora que mantiene la homeostasis y les construye como consumistas “precoces”.

El análisis se enfoca en comprender el papel que desempeña nuestra niñez dentro del modelo económico hegemónico, en el cual se incorpora su rol como consumidor. Este papel emerge con el fin de preservar el *status quo* y aumentar las ganancias que sostienen el capitalismo. Así, se configura una crisis de la infancia en la que los medios como la televisión, las revistas y los diarios forman una red que impone uniformemente las mismas formas de recepción en los destinatarios.

Las prácticas dominantes actuales, el consumo y la comunicación, no detentan la diferencia moderna entre el mundo infantil y el mundo adulto que instituyó simbólicamente la niñez. En relación con estas prácticas, hay dos figuras que detentan la subjetividad actual del niño: la del consumidor y la del sujeto de derecho, que en el universo mediático aparece bajo la figura de sujeto de opinión (Corea, Lewkowics; 1999, pp. 53-54).

Si partimos del complejo análisis de la niñez situada y reconocemos el papel de consumidor que se instituye a la infancia ¿es posible pensar en una niñez que se consume? la niñez contemporánea

se constituye en la lógica del consumo de los mercados, y ello nos interpela como un síntoma del lazo social. Como constituyente del discurso de los mercados, aparece como objeto de adicción. Acción misma de un “capitalismo infantil” como un biopoder que mercantiliza a los niños como consumidores, dinamizadores y objetos de consumo. (Pippi de Medeiros, 2009, p. 37).

La construcción de una cultura de la infancia radica en reconocer en niñas y niños a un agente político-social en tanto su esencia pública, ningún ser es privatizable o refundible fuera del ámbito de la sociedad, responsabilidad común que no se reduce al ámbito doméstico, relaciones intrafamiliares o de tutelaje; ético en tanto se trata de construir humanidad y sostener procesos de humanización; y cultural como resultado de un recuento subyacente a lo largo de la historia (Cussianovich, 2010, pp. 6-10).

Para Cussianovich, hablar de pedagogía de la ternura corre el riesgo, como todo en la vida, de devenir una banalidad, un eslogan, una tarjeta de presentación aceptable. Tanto más buscada cuanto que puede

funcionar como un mecanismo de compensación a la cultura de la modernidad heredada y que en nombre de la razón terminó relegando la subjetividad y en su combate contra el romanticismo, instaurando cierto neoestocismo, o como señaló en 1919 el II Congreso Panamericano del Niño, el ideal de niño es que sea “robusto, sano y viril”.

Sin embargo, la ternura no es simplemente un refugio ante la violencia institucionalizada en las sociedades; por el contrario, la ternura, en especial en el ámbito familiar, tiene la capacidad de convocarnos en torno a otros paradigmas de las relaciones sociales y de la vida interpersonal. Pero muy en especial, la ternura debe ser entendida como una virtud política, como un componente insoslayable de nuestra práctica educativa familiar, profesional sea cual fuere ésta.

Ciertamente que de ello dependerá que con menos desgarramientos logremos que la vida familiar, escolar, comunitaria exprese el eros pedagógico y el ágape convivial, necesarios para construir sin pausa identidad, responsabilidad social y solidaridad. La solidaridad es la ternura de los pueblos dijo con razón Tomás Borges y añadiríamos, de las parejas, de las familias, de las colectividades societales” (Morsolin, 2015, p. 1).

Pensar en una cultura de la infancia nos debe advertir cómo los niños y las niñas ensamblan sentidos de pertenencia que se les presentan como incompatibles, al apropiarse, reformular o refuncionalizar los mensajes identitarios dirigidos por sus familias, iglesias, escuelas y organizaciones, mediante sus acciones y perspectivas. Esto los muestra como activos partícipes de los conflictos político-culturales en curso (Szulc, 2018, p. 60).

Es decir, los niños y las niñas no son solo exclusivamente receptores de una cultura, sino creadores de esta. De ahí que,

el coprotagonismo y la pedagogía de la ternura son categorías constitutivamente incluyentes, relacionales en condición de semejantes, de iguales, aunque diferentes, convocantes a hacer del respeto, del reconocimiento y la fraternidad/sororidad una fuerza de audaz resistencia a un modelo de civilización explotador de las emociones y sentimientos en función de nuevas barbaries del espíritu que arropan dicha cultura de la infancia (Cussianovich, 2021, p. 2).

En consecuencia propongo el uso de la categoría “persona niña”, que habrá de aludir al carácter social, político y de producción de cultura, que soportada es su co-protagonismo y agencia, características que contribuyen al reconocimiento en niñas y niños de su “ser” en el aquí y en el ahora, desecharlo la idea de “futuro” y reconociendo en esta percepción una violencia estructural más, que nutre y sostiene un posicionamiento adultocéntrico, promovente de otras prácticas adultistas, que invisibilizan saberes, sostenidas en la idea de “puerilidad” y falta de acumulación de experiencias, como sinónimo de ignorancia y pasividad.

Hacer esta puntualización y en seguimiento a la pregunta ¿Qué es la Niñez? ¿Qué significa ser niño/a en la realidad contemporánea? No resulta menor, dado el esfuerzo que ocupa el tratar de comprenderla como categoría de análisis, sin que esto signifique construirla hegemónicamente.

Dicho lo anterior, se plantea renunciar a la idea de que se trata de sujetos pasivos y sin voz propia. Por otra parte, tampoco resulta una apuesta y desafío reconocer al niño o niña sólo como persona individual, sino como resultado de una construcción colectiva, histórica y determinada por su contexto,

constituirle como sujeto del lenguaje, entrar en el universo de lo semántico abriendo así la posibilidad de la historia, la posibilidad de otra *episteme* de la niñez y siguiendo a Agamben,

[...] es en ese círculo donde tal vez debamos buscar el lugar de la experiencia en cuanto infancia del sujeto. En efecto el mundo del lenguaje no es un paraíso que abandonamos de una vez por todas para hablar, sino que “coexiste originariamente con el lenguaje, e incluso se constituye a ella misma mediante su expropiación efectuada por el lenguaje al producir cada vez al hombre como sujeto”. Se trata de pensar en una infancia que no es una edad en la vida, sino que habita, coexiste, también en el adulto” (Agamben, 2015, p. 65)

Propongo así, y como se advirtió líneas antes, un enfoque que entienda a la niñez más allá de un momento transitorio e intentar reconocerle en un modo de habitar la vida, entrañablemente humana, en singular, pero en relación, en subjetividad colocada y pensada desde la colectividad.

Es en este ininterrumpido esfuerzo, también educativo, que la pedagogía de la ternura -trabajada en Cussiánovich- encuentra su articulación y expresión política, pública, es decir

cuando logra dar forma coherente, dinámica y colectiva a modos de vida que nos hagan reconocibles como miembros de la especie humana. Refiere directamente, entonces, al tipo de relaciones sociales, culturales, interpersonales, políticas que se da la sociedad a sí misma (Cussianovich, 2021, p. 3).

Esta perspectiva permitirá reconocer a los niños y las niñas como personas activas en un espacio social, contribuyendo así a una lectura interpretativa, que para efectos del encuentro con lo “infantil”, les reconozca desde otro campo epistemológico y con ello, suscitar una transformación en el escenario y construcción del conocimiento.

## Conclusiones

Pensar la infancia y su comprensión histórica desde diferentes campos de implicación como el filosófico, pedagógico o social, nos ayuda a sumergirnos en las formas de enunciación que influyen el pensamiento contemporáneo. Transitar desde la filosofía clásica recuperando a Descartes, caminar hacia formas de reconocimiento y su impacto en lo jurídico y llegar a los determinantes sociales del capitalismo-neoliberal actual, constituye entramados que viabilizan formas diversas de implicarse en eso llamado “infantil”.

Este texto aspira a abonar en la reflexión de campos epistemólogos tradicionales y con ello situar el uso de “otras” formas de concepción en donde la “niñez” emerge como experiencia, la “persona niña” como actor social, político y productor de cultura en un contexto económico, social y cultural que traza formas de relación.

Es así como enunciar, no solo se limita a una manera específica de pronunciación, sino a una manera situada en lo histórico, de comprensión en tanto la interrelación, interdependencia y constitución del mundo, entrelazando y reconociendo en el campo de la ternura, la posibilidad de reconfiguración, de caminos transitables en las certezas para habitar un mundo seguro y esperanzador.



## Referencias

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo Editora.
- Alcubierre Moya, B. (2018). De la historia de la infancia a la historia del niño como representación. En *L. Lionetti, I. Cosse y M. C. Zapiola (Comps.) La historia de las infancias en América Latina* (pp. 15-31). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Arendt, H. (1993). La crisis de la educación. *Cuaderno Gris*, 7, 38-53.
- Ariès, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Ariès, P. (1979). La infancia. En *Enciclopedia Einaudi (Vol. VI)*. Editions du Seuil.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Ediciones Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1928).
- Bustelo Graffigna, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298. <https://doi.org/10.18294/sc.2012.168>
- Corea, C. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen/Humanitas.
- Cussianovich, A. (2010). *Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder*. Infant.
- Cussianovich, A. (2021a). *La batalla contra todo intento del modelo civilizatorio capitalista por cooptar los discursos de la ternura y del coprotagonismo*. Mimeo.
- Cussianovich, A. (2021b). *La ternura como virtud política*. Mimeo.
- Descartes, R. (2011a). *Discurso del método*. Alianza.
- Descartes, R. (2011b). *Principios de la filosofía*. Alianza.
- Gülgönen, T. (2019). *Introducción a la Sesión 2 El niño de antes [ponencia]*. Imágenes de las infancias: la infancia 'nuestra', la infancia 'otra', 17, Instituto de Estudios Críticos. Ciudad de México, México.
- Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ). (2019). *El concepto de niño*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montaigne, M. (2024). *Ensayos (Libro I, cap. 26)*. Losada (Trabajo original publicado en 1595).
- Morales, S. y Magistris, G. (2019). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. El Colectivo.
- Morsolin, C. (2015). El aporte de Alejandro Cussianovich a la teología y a la pedagogía de Latinoamérica. En *Alai*. <https://www.alainet.org/es/articulo/171697>

Nietzsche, F. (1883). *Así habló Zaratustra*. Alianza.

Pippi de Medeiros, M. (2009). Trafican a un niño: un testimonio angustiado de la niñez como síntoma del lazo social. [Coloquio]. *Instituto de Estudios Críticos*.

Robson, E., Bell, S. y Klocker, N. (2022). Conceptualising agency in the lives of rural Young people. En R. Panelli, S. Punch y E. Robson (Eds.) *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives* (pp. 135-148). Routledge.

Rodríguez Pascual, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología*, 58(26), 99-124. <https://doi.org/10.3989/ris.2000.i26.796>

Rousseau, E. (2011). *De la educación*. Alianza.

Ruiz, C. (2021). *Del dispositivo de la intervención al proceso de acompañamiento social. El Trabajo Social y su implicación con la niñez en condición de institucionalización*. Universidad Nacional de La Plata.

Stavchansky, L. y Untoiglich, G. (2019). *Infancias entre nos-otros. Clínica, biopolítica, ética de lo infantil y lo contemporáneo*. El diván negro.

Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, 40(1), 53-63. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5360>

Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy*. Paidós.