

# Manfred Liebel

Universidad Libre de Berlín, Academia Internacional Berlín. Berlín. Alemania

mliebel@ina-fu.org

## ¿NIÑOS SIN NIÑEZ? CONTRA LA CONQUISTA POSCOLONIAL DE LAS INFANCIAS DEL SUR GLOBAL

**Resumen:** La expresión “niños sin niñez” se usa pensando sobre todo en los llamados países en vías de desarrollo. En ella se manifiestan conceptos eurocentristas que están estrechamente relacionados con la historia colonial. Para probar esta afirmación, el autor discute la forma en que se trata a niñas, niños e infancias que no corresponden al concepto de niñez predominante en Europa o el Norte global a la luz de teorías y estudios poscoloniales, agregando propuestas para perspectivas y formas de actuar alternativas. Tras una vista panorámica de las teorías poscoloniales más importantes, el autor expone cómo podrían aprovecharse las perspectivas poscoloniales también para la investigación de las infancias. Señala algunas críticas de la “colonización” de las infancias que se han formulado ya en los años 1970 y 1980 para luego analizar las políticas de la niñez actuales que se practican en el marco de la así llamada política del desarrollo, poniendo especial énfasis en la niñez indígena y trabajadora.

**Palabras clave:** Infancia, colonialismo, descolonización, estudios poscoloniales, políticas de infancia, eurocentrismo, Sur global

### **Children without childhood? Against the postcolonial capture of childhoods in the Global South**

**Abstract:** The phrase “children without childhood” is used in particular with respect to so-called developing countries. Eurocentric thought patterns related to colonial history are embodied in this term. In this article, the handling of children and childhoods that do not correspond with the predominant European or Global Northern understanding are discussed in light of postcolonial studies and theories. Suggestions for possible alternative approaches and conduct are made. Additionally, after giving an overview of the most important postcolonial streams of thought, an argument is made how postcolonial perspectives can be made fruitful for childhood studies. Critiques of the “colonization” of childhood, which were already articulated in the 1970s and 1980s, are followed by a debate on today’s childhood politics practiced in the frame of so-called development policies. Special attention will be placed on the treatment of indigenous and working children.

**Keywords:** childhood, colonialism, decolonization, postcolonial studies, childhood politics, Eurocentrism, Global South



## Introducción

“Niños sin niñez”, los llamados para donaciones del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y de muchas ONG usualmente recurren a esta fórmula. Representa un concepto de niñas, niños e infancia que solo conoce *una* infancia y que la comprende como una expresión directa de la naturaleza. Sin embargo, esta visión deja de lado el hecho de que la infancia es un fenómeno social que cambia. No solo se transforma en el transcurso de la historia sino que en las diferentes sociedades y culturas adopta formas muy diversas que pueden incluir ideas, conceptos y formas de actuar diferentes.

La fórmula “niños sin niñez” recurre a una forma histórica específica de niñez como parámetro para evaluar formas de vida de niñas y niños que le son *extrañas*. Pese a las mejores intenciones de ofrecer a estos niños una mejor vida, sus formas de vida son menospreciadas, tildadas de deficientes o subdesarrolladas. Los niños aparecen únicamente como víctimas, como necesitados de ayuda y apoyo. Son reducidos a objetos de medidas de ayuda de aquellos que, supuestamente, mejor saben lo que niñas y niños necesitan, lo que les hace bien, lo que los puede *salvar*.

Mientras que durante décadas, el Norte global exhibía sin pena su supuesta superioridad, hoy en día las ofertas de ayuda hablan la lengua del derecho. En vez de hacer hincapié en la necesidad de ayuda de niñas y niños, aludiendo a la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, Naciones Unidas, 1989), se suele señalar que niñas y niños tienen el *derecho* a ayuda, lo cual sugiere ser una renuncia a actitudes paternalistas. Sin embargo esta renuncia no es más que aparente, puesto que no se entienden los derechos de la niñez como derechos subjetivos que cada niña o niño mismo/a puede pretender y reclamar, sino que sirven para legitimar las acciones de personas adultas. De hecho, los niños y niñas mismos/as en tanto sujetos activos quedan totalmente al margen (véase Liebel, 2013: 37-72).

Se habla de “niños sin niñez” pensando en los llamados países en vías de desarrollo. Entonces se manifiestan conceptos eurocentristas que no solo son paternalistas sino que están estrechamente relacionados con la historia colonial. Para probar esta afirmación, discutiré la forma en que se concibe a niñas, niños e infancias que no corresponden al concepto de



niñez predominante en Europa o el Norte global a la luz de teorías y estudios poscoloniales, agregando propuestas para perspectivas y formas de actuar alternativas. Tras una vista panorámica de las teorías poscoloniales más importantes, analizaré cómo la investigación de las infancias podría beneficiarse de las perspectivas poscoloniales. Realizaré una crítica de la “colonización” de la infancia que, de hecho, ya se formuló en los años 1970 y 1980, y me referiré a las políticas de la niñez que se practican actualmente en el marco de la llamada política de desarrollo, brindando especial atención a la niñez indígena y trabajadora.

### ¿Qué son las teorías poscoloniales?

Lasteoríasylostudiosllamadospostcoloniales<sup>1</sup> analizan las consecuencias del colonialismo y las diversas formas de dependencia y opresión poscoloniales, pretendiendo además desarrollar alternativas desde la perspectiva de los sujetos coloniales y poscoloniales. 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 *Epistemología del Sur*<sup>2</sup>. 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 entretejido de las relaciones históricas y geopolíticas.

El término *poscolonial* se refiere a constelaciones geopolíticas que son determinantes para el presente no solo de las excolonias, 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 prefijo *post* señala que el colonialismo ha generado efectos de largo plazo que se sienten hasta hoy y que –si queremos comprender el presente poscolonial y sus problemas específicos– deben tematizarse. Algunos de estos problemas son la pobreza, el autoritarismo y también los conceptos eurocentristas y racistas que identificamos en diferentes campos de la política y de la sociedad –tanto en el Sur como en el Norte global–.

<sup>1</sup> Los autores y teorías que se mencionan a continuación son solo algunos ejemplos de la amplia cantidad de trabajos y estudios que existen. Para fines de introducción al tema, son recomendables Castro Gómez y Grosfoguel (2007) y Melino (2008).

<sup>2</sup> El desarrollo de todas estas teorías está marcado por la paradoja de que la gran mayoría de ellas se haya 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 excolonias, las lenguas coloniales se han impuesto como idiomas oficiales, algunas incluso se han elevado a “lenguas universales”.

Hay muchas diferencias en los detalles, pero lo que tienen en común las teorías y visiones poscoloniales 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 y las seres humanos de otros continentes (y “colores de piel”) que aún continúan en circunstancias poscoloniales<sup>3</sup>. 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<sup>4</sup>. 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<sup>5</sup>.

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 desarrollarse y mejorarse la vida humana. Asimismo, se critica que esta manera de ver el mundo y de dividirlo en sociedades y formas de vida desarrolladas y subdesarrolladas se basa en dicotomías y jerarquizaciones abstractas como por ejemplo entre cuerpo y mente, sentimiento y razón, naturaleza y cultura (véase Prout, 2005: 83-111). Al referirse a una de las dicotomías de mayores efectos y consecuencias, el economista ecuatoriano Alberto Acosta 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 (Acosta, Alberto, 2013: 38).

También quedó libre el camino para el apoderamiento y la explotación de las regiones del mundo que eran vistas como “naturaleza pura” y cuyos habitantes muchas veces ni siquiera eran considerados seres humanos sino, en el mejor de los casos, “salvajes”. Hoy en día, esta explotación sigue en pie –en forma de un orden global desigual. Pues, formalmente las excolonias efectivamente se han convertido en Estados

<sup>3</sup> 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 (véase también Dhawan, 2014).

<sup>4</sup> Es precisamente por esta razón que el historiador indio Dipesh Chakrabarty (2000) aboga por una “provincialización de Europa”.

<sup>5</sup> Me refiero al término Occidente no en un sentido geográfico sino geopolítico. Vale decir lo mismo para los términos Norte global y Sur global.



independientes, pero en realidad, lo que ha pasado es que simplemente su dependencia ha asumido otra forma menos evidente y visible y que las élites coloniales (en su mayoría “blancas”) continúan sometiendo y discriminando a la población originaria<sup>6</sup>. En efecto, desde mediados del siglo XX hay una nueva palabra mágica que ayuda a conservar este estado: el *desarrollo*.

<sup>6</sup> 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 (como mayormente en Australia, Nueva Zelanda, Canadá o los Estados Unidos).

Entonces, los enfoques poscoloniales 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 en el 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” (Santos, 2008). En otras palabras: la ambición de los enfoques poscoloniales 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 poscoloniales–. 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 *transmoderna* e intercultural que, sin negarlos, vaya más allá de los pensamientos absolutistas dicotomizantes de la Modernidad occidental. Según el filósofo Enrique Dussel, el proyecto futuro de trans-Modernidad

...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 poscolonial 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 portadores materiales de cultura espiritual) (Dussel, Enrique, 2007: 209).

Una de las obras fundamentales de la teoría poscolonial 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 poscoloniales 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<sup>7</sup>.

Ampliando la crítica del orientalismo de Edward Said (véase Mendieta, 2006) y desde la perspectiva latinoamericana, Walter Mignolo introdujo el concepto del *posoccidentalismo*. 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 poscolonial, es decir reemplazar los conceptos modernistas y eurocentristas hegemónicos 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 (véase Mignolo, 2006; 2007; 2011)<sup>8</sup>.

Pero ¿cómo estas visiones críticas expresadas en teorías poscoloniales pueden convertirse en una fuerza activa y transformadora? ¿*Can the subaltern speak?* –¿*Los subalternos pueden hablar?*– fue la famosa pregunta con la que ya en los años 1980, la cientista social de origen indio Gayatri Spivak se opuso al supuesto común de que bastaba con escucharlos para que la situación de vida y las formas de pensar de los sujetos poscoloniales salieran a la luz (Spivak, 1988)<sup>9</sup>. 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 existentes, para los subalternos no siempre es posible hacer perceptibles sus ideas y reivindicaciones heterogéneas. Así, Spivak señala que, bajo las circunstancias dadas, es imposible para los subalternos hacerse oír y respetar como personas complejas

<sup>7</sup> Aquí, Said retoma reflexiones y conceptos del filósofo francés Michel Foucault (Foucault 2011). Una concepción anterior de la alteridad remonta a la escritora francesa Simone de Beauvoir ([1949]1998) y fue sistematizada en el contexto de los *Estudios Poscoloniales* por Gayatri Spivak (1985) (véase Jensen, 2011).

<sup>8</sup> Hay una gran cantidad de teorías y proyectos similares en América Latina cuyos autores no puedo mencionar individualmente aquí.

<sup>9</sup> Spivak retoma la expresión *subalternos* del filósofo marxista italiano Antonio Gramsci (1980) que la usaba para describir grupos poblacionales que 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.

(véase también Spivak, 2010; por 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) quien 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 Estados Unidos que continuaban sintiéndose 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 solo 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 Martinica que entre 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, 1973). En ella, Fanon analiza la vida cotidiana en las colonias francesas caribeñas y las circunstancias de vida de inmigrantes negros en Francia<sup>10</sup>. 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 que su conducta ante un blanco era diferente a la que mostraba ante otro negro. Basándose en su propia experiencia, Fanon habló de la autoconstitución 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 autodesprecio. Finalmente, Fanon concluyó que tanto negros como blancos solo lograrían superar su enajenación si se

<sup>10</sup> Dabe 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 visbles de racismo.

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 autoconceptos y relaciones poscoloniales. Son varios los autores 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 poscoloniales. Sin embargo, en los conceptos poscoloniales, los sentimientos de distorsión y enajenación –importantes en Du Bois y Fanon– suelen ser relegados a un segundo plano para dar paso una acentuación de los potenciales de la mezcla cultural. Esta tendencia es especialmente visible en los trabajos del cientista 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” (Bhabha, 2002: 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” (Bhabha, 2002: 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 poscoloniales. 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 poscoloniales y relaciones de imperio clasistas como también las resistencias anticoloniales que vienen articulándose en movimientos de subversión y liberación (Young, 2003; Parry, 2004).

Al igual que los movimientos anticoloniales de liberación y los movimientos sociales actuales contra la globalización capitalista y la consecuente destrucción de las bases vitales humanas, la pedagogía de la liberación o educación popular practicada sobre todo en el Sur global (véase por ejemplo Freire, [1968] 2003; Cussiánovich, 2010), recalcan que las críticas poscoloniales no son ideas solamente de un par de intelectuales. Más aún, se ponen de manifiesto en reflexiones y concepciones de actuación pedagógicas que se entienden en un sentido crítico como explícitamente poscoloniales (Coloma, 2009; Andreotti, 2011; Bristol, 2012). Pero también dejan entender que aparte de ciertos “dilemas poscoloniales”<sup>11</sup>, hay también otros temas que merecen un análisis más detallado. Uno de ellos es dónde ubicar y cómo estudiar la vida de niñas y niños y las construcciones de infancia en contextos poscoloniales.

### **Perspectivas poscoloniales sobre infancias – ¿para qué?**

Hasta el momento, la investigación sociológica de la niñez<sup>12</sup> apunta sobre todo a niñas, niños e infancias en el Norte global. En algunos casos, los trabajos se orientan de manera explícita en teorías de la modernización, midiendo y evaluando el estado de la niñez en grados o niveles de modernización, otros analizan de manera ideológico-crítica las construcciones de infancia de la sociedad burguesa moderna que suele concebir a niñas y niños como objetos de las acciones de personas adultas (aportes en James & Prout, 1997). En ocasiones, esta crítica toma en cuenta también infancias en el Sur global (Payne 2012; Milanich 2013). Sin

<sup>11</sup> Uno de estos dilemas es, por ejemplo, el mencionado por Chakrabarty (2000). Se trata de que el pensamiento poscolonial no puede sino referirse a categorías como justicia y libertad que surgieron con la Ilustración europea y que, al mismo tiempo, están estrechamente vinculadas a la expansión y al colonialismo europeos. Vale decir lo mismo para categorías universales del Derecho internacional.

<sup>12</sup> Aquí me refiero principalmente a trabajos publicados en inglés, la mayoría de ellos por investigadores/as radicados/as en Europa, Estados Unidos o Australia. Sin embargo, es menester aclarar que gran parte de la investigación académica de las infancias en otras partes del

embargo, para analizar desde un punto de vista poscolonial las formas de vida y la posición social de niñas y niños y las construcciones de infancia, no es suficiente simplemente dirigir la mirada hacia los niños y las infancias en el Sur global sino que, a mi parecer, es necesario analizar también de qué manera la vida de niñas y niños y las construcciones de infancia están vinculadas a constelaciones de poder poscoloniales y cómo éstas influyen en la vida de los niños<sup>13</sup>.

Olga Nieuwenhuys (2013), antropóloga holandesa, justifica la necesidad de perspectivas poscoloniales en la investigación de las infancias 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 en el 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 poscoloniales podrían socavar y revertir este proceso. 3) Siempre y cuando tome en cuenta estas dos limitaciones, el análisis de la capacidad de acción o *actoria* (*agency* en inglés) 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 *actoria* 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 poscoloniales 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 notables paralelas con teorías sobre el desarrollo infantil que surgían en aquella misma época en Europa. Asimismo, sostiene que los enfoques poscoloniales 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

mundo también se orienta en los conceptos y en las teorías que se sostienen en estas obras.

<sup>13</sup> Evidentemente, la investigación etnológica y antropológica, desde los estudios precursoras de Margarete Mead ([1928]1990) sobre adolescencia y cultura en Samoa, se dedica a veces a niños e infancias en las culturas no occidentales. Sin embargo, en su mayor parte se limita a estudiar “los aspectos de la transición del niño a la adultez en su interacción con la cultura grupal y dentro de las relaciones de filiación y parentesco” (André, Géraldine, 2015: 114), sin abordar explícitamente los contextos coloniales o poscoloniales. Si no se indica algo diferente, las citas aquí representadas son traducciones propias del inglés, alemán o francés.



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 poscolonial 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 poscoloniales 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.

Algunos de los argumentos de Olga Nieuwenhuys se reflejan también en un estudio de las dos científicas estadounidenses (ambas expertas en pedagogía preescolar) Laura Cannella y Radhika Viruru (2004). El estudio fue publicado hace más de diez 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 poscoloniales* 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 poscolonial le toma a mal a la Ilustración y Modernidad europeas y su pretensión de ser universales. Para las autoras, estos patrones de infancia son el producto paralelo de la misma ideología a la que se recurría 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 equivalente 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 modernos (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” (Cannella y Viruru, 2004: 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 habla, Cannella y Viruru quieren “tratar de comprender aunque en parte las posibilidades que pueden generar lo no hablado y lo (todavía) no pensado” (Cannella y Viruru, 2004: 8)<sup>14</sup>. 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?” (Cannella y Viruru, 2004: 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” (Cannella y Viruru, 2004: 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 (Cannella y Viruru, 2004: 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

<sup>14</sup> Cabe recordar, sin embargo, que en su obra de 1762, *Émile ou de l'éducation* (Rousseau, Jean, 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.



se niega conocimiento a niñas y niños con el pretexto de protegerlos (Cannella y Viruru, 2004).

Entonces, continuando con Cannella y Viruru, esta dicotomía entre niñez y edad adulta prolonga el poder colonial, puesto que lo transmite a grupos 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 (Cannella y Viruru, 2004: 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 (Cannella y Viruru, 2004: 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” (Cannella y Viruru, 2004) la ha apoyado y objetivizado.

### ¿Colonización de la infancia?

Entonces, observamos que en realidad, las perspectivas poscoloniales no son tan nuevas como podrían sugerir los llamados de Olga Nieuwenhuys. De hecho, ante el trasfondo de los movimientos de protesta antiimperialistas contra la Guerra de Vietnam de los Estados Unidos, apoyados sobre todo por las generaciones jóvenes, ya a comienzos de los años 1970 han surgido estudios e investigaciones que echaban una mirada crítica también a las construcciones de infancia occidentales, revelando que quedaban cortas tanto a nivel geográfico como histórico<sup>15</sup>. Así, en un documento publicado originalmente en francés en 1971 por el antropólogo y psicoanalista suizo Gérard Mendel, encontramos el siguiente párrafo:

En particular, todas las formas de explotación del

<sup>15</sup> Dichos estudios estuvieron influenciados también por la historia de la infancia (1960) del historiador francés Philippe Ariès (Ariès, 1987) quien ya en aquella época había puesto en tela de juicio la supuesta perennidad y universalidad del concepto de infancia “infantilizador” occidental-burgués.

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 del 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, contagiando muchas sociedades en todo el planeta en diversos aspectos (Mendel, Gérald, 1971: 7).

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<sup>16</sup>. Para los países de habla alemana es menester mencionar al científico educativo austríaco 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” (Gstettner, 1981: 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:

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... (Gstettner, Peter, 1981: 8).

Desde el principio, la investigación de la infancia y juventud ha enfocado su interés de investigación en que debe ser posible comprender analíticamente la

<sup>16</sup> Para Estados Unidos, véase por ejemplo los trabajos de Richard Farson (1974) y John Holt (1974).



“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” (Gstettner, Peter, 1981: 85).

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 poscoloniales, 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 de la infancia. Entretanto, los nuevos *Estudios de la Infancia* (*Childhood Studies* en inglés) sometieron dichas ideologías a una deconstrucción crítica, visibilizando su función legitimadora de dominio o imperio (James, Jenks & Prout, 1998; Prout, 2005). Y pese a todo ello, aún hoy, el entrelazamiento con la historia colonial y sus consecuencias poscoloniales no reciben la atención que merecen<sup>17</sup>. Es por eso que, en el próximo párrafo, expondré cómo las construcciones de infancia eurocentristas continúan marcando grandemente las políticas actuales que ambicionan mejorar la vida de la niñez en el Sur global.

<sup>17</sup> Algunas de las investigadoras de la infancia del mundo anglosajón se refieren también a la relación entre globalización y constelaciones de poder poscoloniales (por ejemplo 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 poscoloniales sobre las “infancias indígenas” o las “infancias latinoamericanas”, parcialmente algunas de ellas se refieren también a teorías poscoloniales (Rengifo Vásquez, 2005; Schibotto, 2015). Finalmente, la *Revista Internacional NATs* que se ocupa principalmente de temas de la niñez y adolescencia trabajadora ha dedicado un número entero a esta temática (Colonialidad en los saberes y prácticas desde y con los NAT, 2015).

### Políticas de la(s) infancia(s) poscolonial(es)

La pretendida universalidad del patrón de infancia proveniente de las sociedades burguesas europeas influye de manera sustancial en las prácticas de los gobiernos, las ONGs y las organizaciones de Naciones Unidas que –generalmente en el contexto de la política para el desarrollo– se empeñan en mejorar la situación de vida de niñas y niños en los países denominados en vías de desarrollo. A continuación, analizaré cómo en el trato con niños y niñas indígenas y trabajadores<sup>18</sup> este patrón de infancia determina las acciones de la política para el desarrollo, ocasionando que se menosprecie y ponga en riesgo las infancias que estos niños y niñas viven.

<sup>18</sup> En este contexto, comprendo como indígenas a personas que, en tanto que habitantes de territorios colonizados, se han convertido en objetos de

En los países del Sur global, la vida de la niñez muchas veces está relacionada con el trabajo<sup>19</sup>. Niñas y niños trabajan, en diferentes condiciones, por diferentes motivos. A menudo, su actividad laboral ayuda a asegurar la subsistencia de la

familia, con frecuencia, la realizan en condiciones que ponen en riesgo su vida y sus perspectivas para el futuro. Pese a todo ello, casi todos los niños y niñas que trabajan muestran una actitud positiva hacia su actividad. Generalmente, se sienten orgullosos de hacer algo que tenga importancia para la vida de otras personas y de asumir co-responsabilidad por sus familias y responsabilidad por sí mismos. Cuando niños trabajadores tienen oportunidad para intercambiar sus experiencias con otros niños y cuando sienten que su trabajo es valorado también por los adultos en su entorno, llegan a una evaluación bastante diferenciada de su actividad laboral. Así, todos distinguen claramente entre el trabajo como una actividad útil y necesaria para la vida y las condiciones en las que tiene lugar (véase Liebel, 2003).

Estas diferenciaciones contrastan con el patrón occidental de infancia que la comprende de manera exclusiva como un estado de ser protegido y cuidado y que excluye casi totalmente cualquier co-responsabilidad por otros (véase Pedraza Gómez, 2007), y se asemejan a patrones de infancia como comúnmente los encontramos en culturas no-occidentales como por ejemplo en comunidades indígenas. Aquí, es común que desde temprana edad, los niños asuman tareas que son vitales para la comunidad. Su vida no se desarrolla de manera separada de la comunidad, sino que viven inmersos en ella. Sin embargo, cabe destacar que los niños no son vistos como “pequeños adultos” sino que se los percibe y respeta con todas sus particularidades. De hecho, la dicotomía entre adultos y niñez y la estricta separación de las respectivas esferas de vida son ajenas a estas comunidades. Para una mejor comprensión al respecto, me permito referirme a dos estudios, citando primeramente un extracto de una investigación realizada para una conferencia de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en América Latina (Suárez Morales, 2010: 118):

En el derecho de origen o derecho propio de cada pueblo indígena en particular existen regulaciones sobre el tipo de actividades que son permitidas a los niños y adolescentes, la determinación de cuáles son las tareas apropiadas, e incluso obligatorias para los niños y adolescentes indígenas como condición a cumplir para encontrar un lugar en la estructura social de su comunidad. Incluso realizar ciertas actividades consideradas peligrosas desde una perspectiva occidental son la base de la autoestima, el prestigio y estatus que hay que ganar para ser parte activa de la vida social, económica, política y cultural de la comunidad a la que se pertenece. La participación en faenas de

prácticas coloniales, incluyendo a aquellas personas que fueron trasladadas a América y el Caribe como esclavos. En los Estados poscoloniales, los descendientes de estas personas viven generalmente en una situación de exclusión social, expuestas a discriminaciones racistas, pero, a consecuencia de las “entremezclas” coloniales y poscoloniales, ya no es posible delimitarlas con claridad del resto de la población. Muchos pero no todos los niños trabajadores son de origen indígena. Asimismo, quiero subrayar que hablo de manera explícita de niños y niñas trabajadores y no de “trabajo infantil” como usualmente se hace, eso para dar visibilidad a los niños como sujetos (sobre el concepto de niñez trabajadora, véase Liebel, 2003).

<sup>19</sup> En las lenguas indígenas de las que tengo conocimiento, no se habla de “trabajo” en un sentido general, sino que hay palabras diferenciadas para actividades específicas que son importantes y significativas para la comunidad. Por lo tanto, para fines del presente texto, comprendo el término trabajo como toda actividad que contribuye a la producción y conservación de la vida, independientemente de la forma social en la que se la realice.





pesca o labores de caza, el manejo de herramientas como machetes o cuchillos; largas travesías en zonas selváticas o en montañas de difícil acceso; remontar ríos o conducir embarcaciones de mediano tamaño en zonas costeras implica serios riesgos, pero son cruciales e inevitables en la cotidianidad, supervivencia, autoestima y reconocimiento social de los niños y adolescentes indígenas, así como para la permanencia en los pueblos a los que pertenecen.

El trabajo en las familias o las comunidades de referencia de niños y adolescentes indígenas forma parte, en general, de procesos de socialización de mecanismos de supervivencia y continuidad de la cultura de origen. Los sistemas productivos tradicionales de las comunidades indígenas se inscriben en las denominadas “economías de uso” que tienen como base fuertes lazos de solidaridad y reciprocidad, y como objetivo la subsistencia de las familias y de la comunidad (Suárez Morales, Harvey, 2010: 118)

El otro estudio que me gustaría citar es una investigación realizada por la socióloga británica Samantha Punch en comunidades rurales de Bolivia (1990). Punch estudió qué tareas asumen los niños y cómo se reparte la responsabilidad entre niños, niñas y adultos:

Los niños en comunidades rurales bolivianas realizan diversidad de tareas, sin preguntar ni titubear, y por lo general, las asumen de manera voluntariosa, sintiéndose orgullosos de aportar al hogar. Asimismo, algunas tareas del hogar como por ejemplo traer agua o recoger leña, forman parte tan regular de su rutina diaria que asumen la responsabilidad correspondiente sin que haya que pedírselo. Traer agua es una tarea específica de los niños, generalmente la realizan los niños pequeños. Se trata de un trabajo relativamente “liviano”, de manera que los niños comienzan a hacerlo a partir de los tres o cuatro años, cargando primeramente cantidades limitadas (en recipientes pequeños). Sin embargo, a los seis o siete años, los niños ya están en condiciones de cargar un bidón de cinco litros. Como los niños realizan estas tareas desde temprana edad, están muy conscientes de su responsabilidad. [...] Aparentemente, su sentimiento de satisfacción es mayor cuando cumplen su actividad por iniciativa propia sin que una persona adulta les pida que lo hagan.

En las áreas rurales bolivianas, no solo se espera de los niños que trabajen, y no solo se les da bastante responsabilidad, sino que los niños suelen estar muy conscientes de la importancia de su contribución, cumpliendo sus deberes con orgullo. Sus padres les incentivan a adquirir nuevas habilidades, brindándoles oportunidades para practicarlas y ser responsables. [...] Los adultos motivan a los niños a ser independientes: a arreglárselas con sus actividades, a combinar la escuela con el trabajo, a recorrer solos largas distancias. [...] Asimismo, los padres esperan de sus hijos que no sean delicados, que cuiden de sí mismos y de sus hermanos menores cuando ellos no

se encuentran en casa. [...]

En las áreas rurales de Bolivia, la transición de la niñez a la adultez no constituye un proceso lineal desde la dependencia e incompetencia hacia la independencia y competencia. Para comprender la interrelación entre niños y adultos y entre niños mismos, me parece más adecuado el término interdependencia (Punch, Samantha, 2001: 8-9 y 20).

En otros trabajos referidos a la Bolivia rural y a procesos migratorios entre Bolivia y Argentina, Samantha Punch muestra que el trabajo y el juego así como el trabajo y el estudio no son esferas incompatibles en la vida de los niños. De igual manera, explica que se genera una “cultura infantil” que no se basa en la separación estricta entre la vida de los adultos y la de los niños, sino que se caracteriza por la responsabilidad compartida (Punch, 2003; 2004; 2007).

Si he mencionado aquí estos ejemplos, no es para glorificar las infancias rurales en el Sur global sino para mostrar que las infancias pueden tener estructuras totalmente diferentes a las que plantea el patrón occidental. Por supuesto, hay que tomar en cuenta que la vida de niñas y niños en áreas urbanas se desarrolla en condiciones totalmente diferentes y les presenta otro tipo de desafíos. De hecho, en contextos urbanos, las consecuencias e influencias de la globalización capitalista se hacen sentir de manera directa también para la niñez.

En la “economía de valor de cambio” que predomina en las áreas urbanas, niños y niñas cuyos padres y familiares no cuentan con los medios necesarios se ven obligados a adoptar estrategias de sobrevivencia individualizadas. Pero también aquí se puede observar que niños que tienen una actividad laboral siguen integrados en interrelaciones que, de manera similar a lo que líneas arriba se mencionó de las infancias rurales, permiten autonomía y se caracterizan por relaciones de interdependencia. En la mayoría de los casos, se trata de niñas y niños cuyos padres, familiares o abuelos inmigraron desde áreas rurales, motivo por el cual podemos suponer que sus actitudes están marcadas por experiencias tempranas y recuerdos correspondientes. De modo que sospecho que en las actitudes y conductas de la niñez trabajadora se mezclan influencias pre y poscoloniales.

A primera vista, el patrón de infancia occidental parece significar un cierto alivio y una promesa de un futuro mejor para estos niños. No estando expuestos a trabajos generalmente precarios y, en vez de ello, protegidos y atendidos, pudiendo



dedicarse a los estudios escolares. Sin embargo, esta promesa engaña, puesto que está totalmente fuera de la realidad práctica de vida y también de la autoimagen de los niños. Ellos no quieren salir de una situación de dependencia para directamente entrar a otra que además menosprecia su forma de vida y los condena a la pasividad o que, en el mejor de los casos, les concede “participación” –una participación que no tiene efectos reales para su vida, quedándose en calidad de una mera perspectiva. En este contexto, es interesante hacer alusión a otro estudio que también se presentó en la conferencia de la OIT mencionada más arriba– sin ser oído, desde luego:

El extremado proteccionismo de las sociedades económicamente desarrolladas respecto de sus niños y adolescentes está basado en una imagen cultural que no es replicable, ni siquiera valorada positivamente, en los hogares de muchas de las familias de la región americana. En el caso de las culturas indígenas la laboriosidad del niño –y mucho más, del adolescente– es una virtud primordial en el proyecto de socialización, y ser reconocidos por esta virtud genera una alta autoestima en los propios niños y adolescentes. Por otro lado, la abolición de todo tipo de actividad realizada que no impida la educación o el desarrollo positivo de los niños y adolescentes podría generar dificultades económicas a muchas familias si no se precisa bien de lo que se está hablando. Para muchas culturas, la concepción de la niñez y la adolescencia implantada por las sociedades occidentales acomodadas es negativa, disfuncional desde el punto de vista social y no compatible con sus aspiraciones (García Hierro, Pedro, 2010: 45).

La crítica apunta a una política que propaga la escolaridad de tiempo completo como remedio universal contra la miseria de la niñez indígena y trabajadora. El autor la considera un “exceso”, porque perjudica iniciativas educativas adaptadas culturalmente que no necesariamente requieren de la escuela como primordial estructura formal (García Hierro, Pedro, 2010)<sup>20</sup>. La insistencia en esta estructura formal que separa a los niños de la vida y de sus raíces culturales se asemeja a la intención que perseguían las colonias con las escuelas misioneras y los sistemas escolares que de ellas nacieron. Esta intención aspira a la colonización de las infancias que son disfuncionales para la continuación de la globalización capitalista y contrarias a su transformación en “capital humano” económicamente aprovechable. El fin último es la erradicación de infancias que no valoren a niñas y niños por lo que signifiquen para el futuro –en el que, por cierto,

<sup>20</sup> En este contexto, permítaseme recordar además la valoración del estudio ya mencionado de Suárez Morales (2010: 116): “Los modelos educativos occidentales son, en general, insensibles frente a la diversidad y necesidades diferenciales de los niños y adolescentes y de los pueblos indígenas a los que pertenecen. Uno de los factores generadores del trabajo infantil en pueblos indígenas es precisamente la falta de idoneidad de las propuestas educativas estatales que terminan por desmotivar y expulsar a niños y adolescentes indígenas”.

en tanto niños no tienen ni voz ni voto– y que, al contrario, permitan que niñas y niños puedan concebirse como sujetos sociales cuya vida es respetada, importante y significativa para sus prójimos aquí y ahora.

Al respecto, hago alusión especialmente al programa de la Organización Internacional del Trabajo que pretende erradicar completamente el “trabajo infantil” en el 2020 (OIT-IPEC 2013). Planteando un catálogo de medidas global impuesto desde arriba, dicho programa no solo deja de lado la gran diversidad de condiciones en las que niñas y niños trabajan, sino que, además, menosprecia las experiencias y perspectivas locales, especialmente las experiencias y perspectivas de la niñez indígena y trabajadora, desvalorizándola y marginalizándola como culturalmente retrógrada o “inmadura”. Mientras perduren las desigualdades e iniquidades del orden global y la explotación de los países poscoloniales, este tipo de programas, si bien de todos modos no serán practicables, sí contribuyen al discurso de la humanización del capitalismo y sirven como ornamento ideológico del “progreso” del mundo occidental y del supuesto retraso y la supuesta falta de civilización y civilizabilidad de las poblaciones originarias. De hecho, esta clase de programas contribuye a la continuidad de las fantasías de superioridad del mundo occidental y de los sentimientos de inferioridad de las personas en el “resto del mundo” (Hall, 1994) y, probablemente incluso persiguen la intención de despojar a la niñez indígena y trabajadora de su autoestima y su capacidad de acción.

## **Conclusión**

Mi intención con el presente trabajo fue mostrar que se aprovecha el patrón de infancia que nació junto con la sociedad burguesa europea para desvalorizar, menospreciar e invisibilizar otras formas de infancia que existen desde hace siglos en el Sur global. Y más aún: más allá de su instrumentalización ideológica, el concepto de infancia occidental sirve como instrumento en diversos programas cuyo fin es erradicar estas otras infancias. Traté de visibilizar estas infancias en el ejemplo de la niñez indígena y trabajadora. No son homogéneas pero sí son similares en tanto que no separan a niñas y niños del “mundo de los adultos” sino que, al contrario, permiten que participen en su



vida asumiendo responsabilidades compartidas. Ahora bien, muchas veces, bajo la presión de la globalización capitalista y la consiguiente explotación y pobreza, esta participación adopta formas que significan una carga o incluso un riesgo para la vida de los niños. No obstante, mientras que las infancias que no corresponden a los patrones occidentales resistan y no terminen destruidas por completo, conservarán una esencia que fortalecerá la autoestima de la niñez y la motivará a actuar.

Esta motivación nace del hecho de que los niños y niñas crecen con la conciencia de que se los necesita. Su vida cotidiana les exige contribuir en tareas vitales, y generalmente, su entorno les brinda reconocimiento y respeto por ello. Evidentemente, su infancia no está libre de agobios, pero por lo general, los niños tienen espacios en los que pueden jugar o realizar otras actividades. Lo que pone en peligro su futuro no es el hecho de trabajar. Lo que pone en peligro su futuro es un sistema educativo que no es compatible con su situación de vida, que los discrimina y excluye. Los intentos de ajustar su vida a los patrones occidentales suelen venir de afuera y de arriba y significan una carga y un agobio adicional, generando mayor marginalización y exclusión. Un buen ejemplo es la política de la Organización Internacional del Trabajo de luchar contra toda forma de trabajo vital de niñas y niños, empujando los gobiernos a asumir las medidas correspondientes (OIT-IPEC, 2013). De hecho, la protección que con estas medidas supuestamente se brinda a los niños se convierte en discriminación y hasta en criminalización, porque se ven obligados a sumergirse en una zona intermedia entre legalidad e ilegalidad en la que no existen ni el derecho ni la justicia.

Para erradicar de esta presión y la marginalización de su forma de vida, es necesario buscar caminos que fortalezcan la posición social de la niñez en la sociedad. La reivindicación de derechos propios como los establece por ejemplo la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño puede ser útil, siempre y cuando los niños y niñas puedan hacer uso de estos derechos en su propio sentido e interés (Liebel, 2013). Sin embargo, es de igual importancia que los niños y niñas tengan oportunidades para conformar organizaciones mediante las cuales puedan asegurarse de sus intereses en común y apoyarse en la reivindicación de los mismos.

Cuando esto ocurre –como por ejemplo en los movimientos de niñas, niños y adolescentes trabajadores– observamos que los niños defienden con mucha seguridad y autoestima sus derechos e intereses y que es importante para ellos desempeñar un rol activo en sus comunidades. Las ideas y visiones de la niñez a este respecto van mucho más allá de las formas de participación que el Norte global les concede.

El objetivo de la niñez organizada no es conservar costumbres y tradiciones ancestrales, sino que retoman experiencias y conocimientos que se generan mediante las vinculaciones internacionales y la constelación poscolonial. Sus movimientos representan una perspectiva de la *liberación* desde abajo que trasciende la *mera emancipación* de las relaciones intergeneracionales. Pues en ellos se articulan los excluidos que –para decirlo con las palabras de Dussel (1996: 55-56)– se encuentran atrapados en una situación de “exterioridad”. La rebelión de la niñez en el Sur global podría ser la manifestación de la creatividad de una cultura renovada no solo descolonizada sino novedosa, y basada en un diálogo intercultural caracterizado por condiciones de igualdad de derechos y el reconocimiento y el respeto mutuos.

## Bibliografía

- ACOSTA, Alberto (2013). *El Buen Vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.
- ANDRÉ, Géraldine (2015). Anthropologists, ethnographers and children’s rights. En W. Vandenhoe, E. Desmet, D. Reynaert y S. Lembrechts (Eds.), *Routledge International Handbook of Children’s Rights Studies*. (pp. 112-130). Londres / Nueva York: Routledge.
- ANDREOTTI, Vanessa (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Basingstoke, Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- ARIÈS, Philippe (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. Recuperado el 7 de agosto de 2016, de [http://www.macba.cat/PDFs/spivak\\_manuel\\_asensi\\_cas.pdf](http://www.macba.cat/PDFs/spivak_manuel_asensi_cas.pdf)
- BHABHA, Homi K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- BRISTOL, Laurette (2012). *Plantation Pedagogy: A Postcolonial and*



- Global Perspective*. Nueva York: Peter Lang.
- BURMAN, Erica (1994). Innocents Abroad: Western Fantasies of Childhood and the Iconography of Emergencies. En *Disasters*, 18(3), pp. 238-253.
- BURMAN, Erica (1996). Local, global or globalized: Child development and international education. En *Childhood*, 3(1), pp. 45-66.
- BURMAN, Erica (2012). Deconstructing neoliberal childhood: Towards a feminist antipsychological approach. En *Childhood*, 19(4), pp. 423-438.
- BURR, Rachel (2006). *Vietnam's Children in a Changing World*. Nueva Brunswick / NJ / Londres: Rutgers University Press.
- CANNELLA, Gaile y VIRURU, Radhika (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice*. Nueva York / Londres: Routledge Falmer.
- CASTRO GÓMEZ, Sergio y GROSFOGUEL, Ramon (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- CHAKRABARTY, Dipesh (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton / Oxford: Princeton University Press.
- COLOMA, Roland Sintos (2009). *Postcolonial Challenges in Education*. Nueva York: Peter Lang.
- Colonialidad en los saberes y prácticas antagónicas desde y con los NATs. En *Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, XIX (25).
- DE BEAUVOIR, Simone ([1949] 1998). *El Segundo Sexo*. Madrid: Cátedra.
- DHAWAN, Nikita (2014). *Decolonizing Enlightenment. Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World*. Opladen, Berlin / Toronto: Barbara Budrich.
- DU BOIS, W. E. B. ([1903] 1996). *The Souls of Black Folk*. Nueva York / Londres: Penguin.
- DUSSEL, Enrique (1996). *Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Nueva América.
- DUSSEL, Enrique (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Madrid / México: Plaza y Valdés.
- FANON, Frantz (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- FARSON, Richard (1974). *Birthrights: A Bill of Rights for Children*. Nueva York / Londres: Macmillan & Collier Macmillan.

- FOUCAULT, Michel (2011). *El gobierno de sí y de los otros. Curso del Collège de France (1982–1983)*. Madrid: Akal.
- FREIRE, Paulo ([1968] 2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno de España.
- GARCÍA HIERRO, Pedro (2010). Niñez indígena. Derechos y trabajo infantil. En Organización Internacional del Trabajo (Ed.), *Niñez Indígena en América Latina. Situación y Perspectivas. Compilación de documentos de trabajo para el Encuentro Latinoamericano*, pp. 17-108.
- GILROY, Paul (1993). *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.
- GILROY, Paul (2008). *Después del imperio. Emigración, xenophobia y diversidad cultural*. Barcelona: Tusquets.
- GRAMSCI, Antonio (1980). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la poética y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires / Madrid: Ediciones Nueva Visión.
- GSTETTNER, Peter (1981). *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*. Reinbek: Rowohlt.
- HALL, Stuart (1996). The West and the Rest: Discourse and Power. En S. Hall, D. Held, D. Hubert y K. Thompson (Eds.), *Modernity*. Cambridge/Oxford: Blackwell, pp. 184-227.
- HOLT, John (1974). *Escape from Childhood: The Needs and Rights of Children*. Nueva York: Dutton.
- HORKHEIMER, Max, y ADORNO, Theodor W. ([1944] 1994). *Dialéctica de la Ilustración: Fragmentos filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta.
- JAMES, Allison, JENKS, Chris y PROUT, Alan (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity.
- JAMES, Allison y PROUT, Alan (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres / Washington D.C.: Famer.
- JENSEN, Sune Quotrup (2011). Othering, identity formation and agency. En *Qualitative Studies*, 2(2), pp. 63-78.
- KATZ, Cindi (2004). *Growing Up Global: Economic Restructuring and Children's Everyday Lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- LANDER, Ernesto (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- 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 (2013). *Niñez y Justicia Social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- MEAD, Margaret ([1928] 1990). *Adolescencia y Cultura en Samoa*. Madrid: Paidós Iberica.
- 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*. París: Payot.
- MENDIETA, Eduardo (2006). Ni orientalismo ni occidentalismo: Edward W. Said y el Latinoamericanismo. En *Tabula Rasa (Bogotá)*, 5, pp. 67-83.
- MIGNOLO, Walter (1998). Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. En S. Castro Gómez y E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- MIGNOLO, Walter (2006). *Descolonialidad del ser y del saber*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- MIGNOLO, Walter (2007). *La idea de América Latina. La herida decolonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- 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 (2011). *Historias locales/diseños globales. Colonidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- MILANICH, Nara (2013). Latin American childhoods and the concept of modernity. En P. S. Fass (Ed.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*. Abington / Nueva York: Routledge, pp. 491-508.
- MODONESI, Massimo (2010). Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política. Buenos Aires: CLACSO.
- Naciones Unidas (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Nueva York.
- NIEUWENHUIS, Olga (2013). Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives. En *Childhood*, 20(1), pp. 3-8.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO-PROGRAMA INTERNACIONAL PARA LA ERRADICACIÓN DEL TRABAJO INFANTIL (2013). *Informe mundial sobre el trabajo infantil: Vulnerabilidad económica,*

- protección social y lucha contra el trabajo infantil*. Ginebra.
- PARRY, Benita (2004). *Postcolonial Studies: A Materialist Critique*. Londres / Nueva York: Routledge.
- PAYNE, Ruth (2012). Extraordinary survivors or ordinary lives? Embracing everyday agency in social interventions with child-headed households in Zambia. En *Children's Geographies*, 10(4), pp. 399-411.
- PEDRAZA GÓMEZ, Sandra (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. En *Nómadas*, 26, pp. 80-90.
- PROUT, Alan (2005). *The Future of Childhood*. Abingdon: Routledge Falmer.
- PUNCH, Samantha (2001). Negotiating Autonomy: Childhoods in Rural Bolivia. En L. Alanen y B. Myall (Eds.), *Conceptualising Child-Adult Relations*. Londres: Routledge Falmer, pp. 23-36.
- PUNCH, Samantha (2003). Childhoods in the Majority World: Miniature adults or tribal children. En *Sociology*, 37(2), pp. 277-295.
- PUNCH, Samantha (2004). The Impact of Primary Education on School-to-Work Transitions in Rural Bolivia. En *Youth and Society*, 36(2), pp. 163-182.
- PUNCH, Samantha (2007). Negotiating Migrant Identities: Young People in Bolivia and Argentina. En *Children's Geographies*, 5(1-2), pp. 95-112.
- RENGIFO VÁSQUEZ, Grimaldo (2005). *A mí me gusta hacer chacra. Ser Wawa en los Andes*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques ([1762] 1998). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza.
- SAID, Edward W ([1978] 2013). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2008). *Another Knowledge is Possible: Beyond Northern Epistemologies*. Londres / Nueva York: Verso.
- SCHIBOTTO, Giangi (2015). Saber Colonial, Giro Decolonial e Infancias Múltiples de América Latina. En *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, XIX(25), pp. 51-68.
- SPIVAK, Gayatri C. (1985). The Rani of Sirmur: an essay in reading the archives. En *History and Theory*, 24(3), pp. 247-272.
- SPIVAK, Gayatri C. (1988). Can the Subaltern Speak? En C.



- Nelson y L. Grossberg (Ed.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, pp. 66-111.
- SPIVAK, Gayatri C. (2010). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una crítica del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- SUÁREZ MORALES, Harvey Danilo (2010). Niñez indígena. Derechos y políticas públicas. En Organización Internacional del Trabajo (Ed.), *Niñez Indígena en América Latina. Situación y Perspectivas. Compilación de documentos de trabajo para el Encuentro Latinoamericano*. Cartagena de Indias.
- WELLS, Karen (2009). *Childhood in a Global Perspective*. Cambridge: Polity.
- WELLS, Karen; BURMAN, Erica; MONTGOMERY, Heather, y WATSON, Alison (2014). *Children, Youth and Violence in Global Contexts*. Londres: Palgrave Macmillan.

Fecha de recepción: 12 de mayo de 2016

Fecha de aceptación: 26 de julio de 2016



Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional



