

# LA REPRODUCCIÓN SOCIAL DE LA INFANCIA Y LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

## A REPRODUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA E A AÇÃO PEDAGÓGICA

Sergio Ruiz Díaz Arce 1

**Resumen:** Este artículo describe y analiza la forma de reproducción social de la infancia en Latinoamérica, tomando como punto de partida los aportes dados por Pierre Bourdieu, principalmente, en cuanto a la estructura de las relaciones de dominación y el estudio de campos. Para ello, se realiza una comparación entre los dos sistemas jurídicos de protección establecidos en Latinoamérica, lo que permitirá demostrar las condiciones de exclusión social que fueron establecidas para la infancia. En ese contexto es abordada la relación de dominación ejercida por el mundo adulto sobre los niños, niñas y adolescentes, la cual puede ser contrarrestada por medio de una acción pedagógica estratégica que permita una verdadera inclusión de la infancia dentro de la sociedad.

**Palabras-clave:** Infancia. Derechos del Niño. Relación de Dominación. Acción Pedagógica.

**Resumo:** Este artigo descreve e analisa a forma de reprodução social da infância na América Latina, tomando como ponto de partida os aportes de Pierre Bourdieu, principalmente, em quanto à estrutura das relações de dominação e o estudo de campos. Para isso, foi realizada uma comparação entre os dois sistemas jurídicos de proteção estabelecidos na região, o que permitirá demonstrar as condições de exclusão social que foram estabelecidas para a infância. Nesse contexto, é abordada a relação de dominação exercida pelo mundo adulto sobre as crianças, situação que pode ser enfrentada por meio de uma ação pedagógica estratégica que permita uma verdadeira inclusão da infância na sociedade.

**Palavras-chave:** Infância. Direitos da Criança. Relação de Dominação. Ação Pedagógica.

## Introducción

El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) ha traído consigo el inicio de una nueva etapa en la concepción de la infancia en Latinoamérica. A partir de la misma, la afirmación de que los niños, niñas y adolescentes (NNA) son personas sujetos de derechos comienza a adquirir una gran relevancia en el discurso político sobre los derechos humanos de los mismos. En este sentido, la aparición de la CDN así como de nuevas legislaciones nacionales específicas para la infancia es interpretada en la literatura regional sobre la materia como un cambio de paradigma. Esto significa, el abandono del llamado sistema de situación irregular<sup>1</sup> para la incorporación de un sistema de protección integral<sup>2</sup>, instalándose así, un nuevo paradigma en la mirada del Estado hacia los NNA.

Por otro lado, la confirmación del estatus de sujeto de derechos — condición inherente a toda persona humana — lleva también implícita consecuencias que trascienden el ámbito meramente jurídico, es decir, el reconocimiento de esta condición constituye el punto de partida para la reflexión y el análisis sobre la situación de los NNA y su lugar en la sociedad. De esta manera, los miembros del grupo social denominado infancia pasan a ser considerados seres humanos libres y con derechos plenos, salvo la limitación condicionante de que los mismos se encuentran en una etapa de evolución, que al mismo tiempo lleva consigo una responsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado.

Por tanto, cabe analizar los efectos producidos por la CDN para lograr una verdadera inclusión de los NNA dentro de la sociedad. La hipótesis planteada en este trabajo es que si bien se han producido cambios y reformas legislativas en la región, en el imaginario social continúa presente la concepción de “niño objeto de protección”, que niega su condición de persona y por consiguiente, lo obliga a permanecer como grupo socialmente excluido.

Para ello se describe y compara las características del antiguo y del nuevo sistema jurídico de protección para la infancia, así como las concepciones de infancia desde la exclusión y hacia la inclusión, lo que posteriormente llevará a un análisis centrado en la relación de dominación de grupos sociales. En este sentido, se sostiene que la acción ejercida por el grupo dominante — mundo adulto — dentro de la sociedad, establece las condiciones de inclusión y exclusión del grupo dominado —mundo de la infancia —, a partir de una acción pedagógica estratégica asociada a la violencia simbólica y la reproducción de estructuras de poder.

## La concepción social de la infancia desde la exclusión

En la concepción tutelar, las leyes e instituciones que regulaban la situación de la infancia con anterioridad a la CDN pertenecen a lo que se ha denominado en la literatura regional latinoamericana como doctrina o modelo de situación irregular. Según Beloff (2009, p. 21), este sistema reproducía “criterios criminológicos propios del positivismo de fines del siglo XIX y principios del XX, marcados por el determinismo entre pobreza, marginalidad y delincuencia, encontrándose presente en todas las leyes, prácticas e instituciones tutelares”. Así, la concepción de niño en este modelo anterior a la CDN viene asociada a las denominaciones de “menor abandonado” o “menor delincuente”.

Igualmente, las leyes e instituciones en materia de infancia no fueron diseñadas para ser aplicadas a todo el universo de la misma, sino apenas a una parte de ella, a aquellos denominados “menores”. De esta manera, además de la negación de derechos para todos los NNA, existía entre los mismos un sub-grupo de personas en situación de mayor vulnerabilidad, como por ejemplo, los NNA en conflicto con la ley penal y aquellos que se encontraban fuera del núcleo familiar. Al respecto:

1 Para García Méndez (2004 p. 6), “estas leyes presuponen la existencia de una profunda división al interior de la categoría infancia: niños-adolescentes y menores (entendiéndose por estos últimos el universo de los excluidos de la escuela, la familia, la salud, etc.). En consecuencia, estas leyes, que son exclusivamente de y para los menores, tienden objetivamente a consolidar las divisiones aludidas dentro del universo infancia”.

2 Al referirse a este nuevo sistema, García Méndez (2004, p. 13) señala que, “sin ignorar la existencia de profundas diferencias sociales, las nuevas leyes se proponen como un instrumento para el conjunto de la categoría infancia y no sólo para aquéllos en circunstancias particularmente difíciles”.

Se instala y expande en nuestra región latinoamericana bajo el rótulo de una aberración jurídica denominada doctrina de la situación irregular. Una cultura, que con base en la exclusión social la refuerza y legitima introduciendo una dicotomía perversa en el mundo de la infancia. Una cultura, que construye un muro jurídico de profundas consecuencias reales, destinado a separar niños y adolescentes de los otros, los menores a quienes construye como una suerte de categoría residual y excrecencia respecto del mundo de la infancia (GARCÍA MÉNDEZ, 1997, p. 2)

Esta condición de “irregularidad” de algunos NNA era utilizada para justificar la intervención estatal, con el objetivo de brindar protección y al mismo tiempo establecer un control social sobre los mismos. Dicha situación puede ser caracterizada como una relación de dominación de un grupo social sobre otro, en el cual el mundo adulto no tiene la pretensión de entender la condición especial en que se encuentra el niño, sino más bien, imponer desde su visión adulta un modo de ser.

Asimismo, para este sistema “de exclusión”, la protección de la infancia encuentra sustento en la protección a la sociedad, debido que el niño es considerado un ser incapaz, incompleto e inmaduro. Con base en esas premisas, se da inicio al establecimiento de un pensamiento dominante sobre el mundo de la infancia, a través de una relación que se torna imperceptible y se instala en el imaginario social colectivo. Así también, en este sistema la relación entre la infancia y aquellos que ejercen la tutela se ve caracterizado por condiciones asimétricas en la cual el adulto es considerado como: maduro, racional, autónomo, completo y quien ejerce autoridad; mientras que el niño es: inmaduro, irracional, dependiente, incompleto y que debe obediencia.

Sobre esta relación niño-adulto, resulta pertinente la propuesta del sociólogo Pierre Bourdieu (1997) acerca del análisis sobre las “estructuras de las relaciones” a partir del estudio de campos, para determinar las formas que adquieren las representaciones simbólicas. En este sentido, la estructura social es establecida por el conjunto de esos campos, incluyendo influencias recíprocas y relaciones mutuas de dominación. Asimismo, en la sociedad se produce una constante relación de poder entre los individuos, caracterizado por la dominación e imposición, generando así un tipo de relación-opresión sobre determinado grupo de individuos a través una ligación que Bourdieu (1995) llama de “violencia simbólica”. Esta relación de fuerza existente en la sociedad busca en todo momento imponer culturas o condiciones arbitrarias para obtener una estructura social constituida por dominantes y dominados.

En esta relación, el grupo dominante orienta sus acciones para reproducir un sistema de arbitrariedades culturales, en aras de contribuir a la subsistencia de las relaciones de fuerza históricamente establecidas. Este proceso de sometimiento e inculcación es llevado a cabo por medio de una acción pedagógica.

Las relaciones de fuerza determinan el modo de imposición característico de una acción pedagógica, como sistema de los medios necesarios para la imposición de una arbitrariedad cultural y para el encubrimiento de la doble arbitrariedad de esta imposición, o sea, como combinación histórica de los instrumentos de encubrimiento (o sea de legitimación) de esta violencia (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 56).

En el caso de la infancia — como grupo social —, esta relación de dominación establece también una concepción de exclusión fijada por el mundo adulto. Dicha situación constituyó el denominador común durante siglos dentro de las sociedades occidentales<sup>3</sup>, que no solamente

---

3 Cfr. JARAMILLO, Leonor. Concepción de infancia. Zona Próxima. Barranquilla, n. 8, p. 108-123, 2008.

se hacía presente en los usos y costumbres de la comunidad adulta, sino que además, venía respaldada de todo un sistema jurídico que justificaba la dominación como fundamento de la protección social, ejerciendo además una acción de reproducción.

De acuerdo con Bourdieu, esa reproducción no necesariamente debe ser abordada de forma central a partir del capital económico — especialmente asociada a la producción del grupo dominante —, y para ello plantea otras acepciones al concepto de reproducción hasta llegar a desarrollar la idea de reproducción por medio de una violencia simbólica. Esta última consiste en una acción ejercida sobre los individuos de forma inconsciente, aunque connivente. Es decir, en complicidad con los sistemas establecidos por una sociedad en cierto momento histórico y sirviendo de matriz simbólica para las prácticas sociales que fundamentan su forma de dominación.

La violencia simbólica indica expresamente la ruptura con todas las representaciones espontáneas y las concepciones espontaneístas de la acción pedagógica como acción no violenta, se haya impuesto para significar la unidad teórica de todas las acciones caracterizadas por la doble arbitrariedad de la imposición simbólica, al mismo tiempo que esta teoría general de las acciones de la violencia simbólica (tanto si estas acciones son ejercidas por el curandero, hechicero, el cura, el profeta, el propagandista, el profesor, el psiquiatra o el psicoanalista) forma parte de una teoría general de la violencia y de la violencia legítima, como atestiguan directamente la sustituibilidad de las diferentes formas de violencia social e, indirectamente, la homología entre el monopolio escolar de la violencia simbólica legítima y el monopolio estatal del ejercicio legítimo de la violencia física (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 37-38).

Un mecanismo clave de este sistema de dominación y reproducción del grupo dominante —mundo adulto— sobre el grupo dominado —mundo de la infancia— han sido las instituciones de educación formal que el citado autor coloca dentro del capital cultural. Esta situación se torna visible a través de la brecha de desigualdad para el acceso al sistema educativo, además de las herramientas y condiciones de aprendizaje que tornan a aumentar las desigualdades existentes. De esta manera, el establecimiento de dos sub-grupos dentro del grupo dominado, un sub-grupo con capital cultural y un sub-grupo sin capital cultural — o capital cultural limitado —, da lugar a un grupo dominado dividido.

Para Bourdieu y Wacquant (2005, p. 112):

Los fundamentos de una herramienta como la noción de capital cultural, por ejemplo, que propuse en los años sesenta para dar cuenta del hecho de que, después de haber controlado las características económicas, los estudiantes salidos de familias más cultivadas tienen no sólo tasas de éxito escolar más elevadas sino manifiestan modos de consumo y de expresión cultural diferentes.

Se tiene entonces que, los sistemas de enseñanza se encargan de reproducir el capital cultural manteniendo una hegemonía de dominación y una base para el capital simbólico. De esta manera, la acción pedagógica, proveniente del capital cultural tiende a reproducir el sistema de arbitrariedades culturales de la formación social dominante, mediante la reproducción de relaciones de fuerza que colocan la arbitrariedad como inculcación cultural:

La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 46).

Por tanto, puede percibirse un constante embate dentro de la sociedad en que la violencia simbólica se encuentra presente en el poder otorgado al grupo dominante. Esta situación lleva al grupo dominado a ejercer sobre sí mismo relaciones de dominación, así como a aceptar su propio sometimiento. En el caso de la infancia, referirse apenas a un sometimiento resulta casi complaciente, porque no se está ante un grupo social que posee la fuerza suficiente para entrar en esa lucha de poder, que lleva intrínseco un poder simbólico. De este modo, la infancia se sitúa como un grupo dominado que ocupa inclusive un lugar inferior, debido que se tiene, un grupo especial de personas en etapa de crecimiento, cuyo proceso de inclusión se halla estrictamente determinado por las condiciones impuestas por el Estado, y del cual el mundo adulto se ha apropiado.

### **Hacia un sistema de inclusión social**

A partir del siglo XX, principalmente con el advenimiento de nuevas leyes en favor de la infancia, es concebido un nuevo status para los NNA, el de sujeto de derechos. Con ello, el mundo de la infancia comienza a adquirir un nuevo rol dentro de la sociedad, inclusive en las investigaciones especializadas que pasan a abordar de manera central la necesidad de los nuevos sujetos de derechos y dejan de lado las expectativas del mundo adulto sobre los mismos.

Para Baratta (2001, p. 92), la crisis de los regímenes autoritarios, tanto en Europa como en América Latina, permitió “medir empíricamente la importancia del restablecimiento y desarrollo del Estado democrático de derecho para el reconocimiento normativo y la real protección de los derechos de los de los niños y de los adolescentes”. Según señala, este escenario motivó que el nuevo discurso sobre los derechos humanos fuera extendiéndose hacia la infancia, en base a una línea de tendencia internacional que encontró fundamento en los documentos de las Naciones Unidas y en una nueva concepción de protección para los NNA.

Este nuevo modelo de protección integral de los derechos del niño nace principalmente a partir de la CDN, acompañada de otros instrumentos jurídicos universales y regionales para la protección de los derechos humanos, algunos inclusive con anterioridad a la CDN. Estas normativas de protección son aplicables para la creación e interpretación de los tratados relacionados a los derechos de los NNA, así como en el diseño de las políticas públicas. Según Beloff (2009, p. 36):

El reconocimiento y promoción de los derechos de los niños se produce en una concepción integral que recupera la universalidad de la categoría de la infancia, antes fragmentada por las leyes de “menores”. Los derechos que la Convención garantiza tienen como destinatarios a todos los niños y niñas y no sólo a una parte de ellos.

A partir de este sistema, todos los NNA son considerados como sujetos plenos de derechos, y no corresponde hablar de “menores”, “incapaces”, “personas a medias” o “incompletas”, sino de personas cuya única particularidad es que “están creciendo” (BELOFF, 2009). Así también, no se da cabida a ningún tipo, categoría o sub-grupo de NNA, porque todos los que forman parte de este grupo denominado infancia, son personas y poseen los mismos derechos

que aquellas que se encuentran en edad adulta.

Si bien este reconocimiento jurídico es sin duda un avance superlativo para la elaboración de una nueva concepción de la infancia, la realidad que enfrentan los NNA en Latinoamérica parece contradictoria con el amplio catálogo de derechos establecidos en estos nuevos instrumentos normativos de protección. Asimismo, el reconocimiento social, es decir, la inclusión del grupo excluido merece también de una acción estratégica que afirme esa condición de persona de los nuevos sujetos de derecho y así conseguir superar esa negación “del otro”.

Al igual que un escenario colonizador, la primera etapa consistía en eliminar al “otro”, tónica del periodo colonial; la segunda etapa, que va desde las primeras décadas del siglo XX, consiste en la “asimilación”, como base para la construcción de una homogeneidad requerida por los Estados nacionales modernos (WALSH, 2006, p. 147).

En esta etapa donde ya existe un reconocimiento jurídico para la infancia, se pasa a un nuevo escenario de conflicto que precisa ser superado para lograr avanzar en el proceso de inclusión. De esta manera, se hace necesario un replanteamiento y redefinición del concepto de persona, que comúnmente es construida sobre una visión adulta, sirviendo al mismo tiempo como una estrategia para mantener el discurso del grupo dominante. Esta construcción social del concepto persona ocurre principalmente por medio de una práctica orientada por mecanismos pedagógicos y acciones culturales dirigidas a custodiar el pensamiento social dominante conforme las ideas y concepciones del grupo que detenta el poder. En esta lógica de pensamiento se considera que el niño tiene derechos, pero no tiene capacidad suficiente para auto-determinarse, por eso el mundo adulto se muestra ante el mundo de la infancia como el reflejo o modelo a seguir. Y por tanto, el camino para alcanzar la condición de ser-persona conlleva al mismo tiempo el deseo de conservar el *statu quo* dentro de la sociedad.

Según Bourdieu (1992), es por medio de la acción pedagógica que se produce la reproducción social del poder. Esta acción es una forma de violencia simbólica, que consiste básicamente en “enseñar” e imponer representaciones semánticas que llevan implícitas la aceptación o la exclusión. La misma constituye una arbitrariedad para establecer formas legítimas de pensamiento, debido que un grupo introduce una visión única de mundo para que el “otro” la consienta y acepte. Por tanto, cuando un sistema se somete bajo el efecto de la dominación, este reproduce tanto en las clases dominantes como en las dominadas su lectura restrictiva de la realidad, o bien distorsionada sobre la misma para mantener las relaciones de fuerza.

En este sentido, una forma de imposición de pensamiento o lectura sobre la realidad es a través del establecimiento de una denominada “cultura legítima”, y por consiguiente de ilegitimidad de las demás formas de cultura o pensamiento. Como resultado de esta acción se tiene un proceso de exclusión, que al ser llevada adelante por el propio sujeto dominado — el otro — se convierte en autoexclusión, resultado de una violencia simbólica.

Asimismo, la acción pedagógica reproduce un arbitrario cultural que se expresa de la siguiente forma:

1) el estado de las relaciones de fuerza permite en menor grado a las clases dominantes el invocar el hecho bruto y brutal de la dominación como principio de legitimación de su dominación; y 2) más completamente unificado se halla el mercado en que se constituye el valor simbólico y económico de los productos de las diferentes acciones pedagógicas (por ejemplo, las diferencias que existen, en estos dos aspectos, entre la dominación de una sociedad sobre otra y la dominación de una clase sobre otra en el seno de la misma formación social, o también, en este último caso, entre el feudalismo y la democracia burguesa con el crecimiento continuo del peso

de la escuela en el sistema de mecanismos que aseguran la reproducción social) (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 54-55).

Ahora bien, la existencia de un ordenamiento jurídico y un catálogo de derechos suponen que la función del Estado se encuentre orientada a regular las relaciones entre las personas, garantizar derechos y asegurar la convivencia social. Sin embargo, cuando el control del Estado es ejercido por el grupo dominante dentro la sociedad, las condiciones de inclusión social empiezan a alejarse de los intereses y necesidades del grupo dominado, para que la reproducción de poder de quienes en ese momento lo detentan puedan seguir realizándose.

Según Bourdieu (1997, p. 117), el Estado es una “estructura organizadora e instancia reguladora de las prácticas”, que actúa por medio de “imposiciones y disciplinas a las que somete uniformemente al conjunto de los agentes”. Por ello, el Estado puede ser entendido como resultado de un proceso de sublimación histórica, que es consentido por los agentes sociales. Es decir:

El Estado impone, por encima de todo, en la realidad y en el cerebro, todos los principios fundamentales de clasificación: sexo, edad, competencia, etc.; mediante una imposición de divisiones en categorías sociales, categorías tales como activos-inactivos, que constituyen el producto de la aplicación de categorías cognitivas, es por lo tanto, también constituye el principio de eficacia simbólica de todos los ritos de la institución, como la familia o el sistema escolar (BOURDIEU, 1997, p. 117).

En este sentido, dentro de un Estado puede configurarse el monopolio de una violencia simbólica, como por ejemplo a través del uso de la fuerza coactiva o medidas que favorezcan a la dominación. Según Bourdieu (1997, p. 97-98):

Si el Estado está en condiciones de ejercer la violencia simbólica es porque se encarna a la vez en la objetividad, bajo forma de estructuras y de mecanismos específicos y en la subjetividad, o si se prefiere, en los cerebros, bajo la forma de estructuras mentales, de percepción y de pensamiento.

Esta violencia simbólica ejercida por el Estado funciona porque se cuenta con la anuencia de los grupos sociales (dominantes y dominados). En cuanto a la reproducción de los grupos sociales y las estructuras de dominación, Bourdieu explica cómo los agentes sociales participan de la relación de dominación, a través de la noción de *habitus* entendida como:

Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (BOURDIEU, 2007, p.86).

Entonces, es el *habitus* el medio empleado para la dominación que permite la vinculación entre las estructuras sociales y las prácticas de los agentes, hallándose profundamente ligadas a principios engendrados por la historia para asegurar la presencia de experiencias pasadas y repetir en el presente las mismas acciones de manera continua. Es decir, un proceso de reproducción. Y ese proceso de reproducción del *habitus* se inicia en las primeras experiencias o *habitus primario*, para luego pasar a formar parte de las estructuras institucionales que conforman el *habitus social*. Esta imposibilidad del desprendimiento histórico que insiste en continuar con la reproducción y la dominación social es la que no permite superar la antigua concepción de infancia, donde el niño era considerado un objeto de protección, debido a acciones pedagógicas estrechamente ligadas a un sistema que continúa presente en las instituciones sociales: familia, escuela.

Se tiene así que, la infancia adquiere una relevancia fundamental en el proceso de reproducción de las estructuras sociales por su condición de agente primario. Este proceso de socialización sobre la infancia es el inicio de la reproducción para el mantenimiento de la dominación, como un juego de construcción de individuos, para sostener a las instituciones y al grupo de poder motivo por el cual el niño “[...] es un ser condenado a ser definido en su verdad por la percepción de los demás” (BOURDIEU, 2001, p. 201-202). El método empleado para esta alineación absoluta es la acción pedagógica, que necesita ser superada para dar paso la nueva concepción de la infancia.

## Educación, infancia e inclusión

Uno de los temas más relevantes y que continúa siendo objeto de discusión en materia de infancia tiene que ver con la protección que se debe brindar a los nuevos sujetos de derecho, es decir, ¿cómo proteger a los NNA? Esto se ve reflejado en nuestra región y cada vez con mayor intensidad en los debates sobre cuestiones que involucran a los mismos y donde la familia así como el Estado desempeñan su rol tutelar. A través de un recorrido histórico, Conde (2008, p. 76) señala que la “construcción social de la infancia” fue un proceso que permitió identificar y considerar a los NNA como sujetos diferentes y, por tanto, reconocerles una existencia que debía ser pensada, por eso durante los siglos XVIII y XIX los discursos sobre la infancia estaban vinculados con la salud, la educación, el futuro de la sociedad, el trabajo y la familia.

Posteriormente, con la aparición de la CDN, estos discursos comienzan a ser moderados y el niño pasa a ser un miembro efectivo dentro de la familia, dentro de cual no está obligado a permanecer, si se cumplen las condiciones excepcionales de separación previstas en las leyes. Pero el ámbito de actuación familiar, aunque atenuado por estas nuevas legislaciones, al decir de Conde (2008, p. 92), continúa siendo la “matriz social” y por lo tanto, el universo que construye al sujeto singular. Así, la función social de la familia como institución es innegable en las sociedades latinoamericanas, la cual es históricamente representada bajo concepciones religiosas, principalmente católico-cristianas, a partir de discursos similares (o renovados) de aquellos que caracterizaron a los siglos anteriores a la CDN. De esta forma, las transformaciones en campos nobles para la infancia como la educación, genera confrontaciones sociales entre quienes defienden uno u otro enfoque derecho.

Uno de esos ejemplos, son los debates relacionados al contenido de la malla curricular para las instituciones educativas, en el cual la protección a los NNA aparece justificada en la moral religiosa, principalmente ante el abordaje de temas relacionados a la educación sexual, la representación de géneros o la propia constitución de la familia<sup>4</sup>. Pero en contraposición,

4 Este último, por motivos económicos y políticos, que tienen que ver con la migración por causa del alto nivel de desempleo y mejores oportunidades de vida. Al respecto: UNICEF. Migración e Infancia. Oficina Regional para América latina y el Caribe Unidad de Políticas Públicas: Panamá, 2006. Así también, pueden obedecer a motivos sociales y culturales, asociadas a casos de divorcio, paternidad irresponsable, dando lugar a diferentes tipologías de familias constituidas por abuelos, tíos, e incluso vecinos. Al respecto: ULLMANN, Heidi; MALDONADO VALERA, Carlos; RICO, María Nieves. La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010: Los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el marco del Proyecto CEPAL-UNICEF (UNI/12/001): Santiago de Chile, 2014.



existen repuestas por medio de acciones a favor de una apertura del contenido educativo en escuelas y colegios, que es justificada en el derecho a la participación de los propios NNA en esas discusiones curriculares. Acompañan a estas acciones, las constantes campañas y movilizaciones impulsadas por organizaciones civiles y grupos estudiantiles contra los diferentes tipos de violencia, especialmente aquellas que ocurren en la familia o en las instituciones educativas.

En este sentido, los conflictos que suscita la relación infancia-adulto, devienen de la necesidad de mantener la forma de reproducción social y el temor a lo desconocido. Al referirse al enigma de la infancia, Larrosa (2000) señala que “el nacimiento de un niño es un evento absolutamente nuevo que disuelve la solidez del mundo adulto y suspende la certeza que los adultos tienen de sí mismo”. Por ello considera que dicho evento no es un momento que puede situarse dentro de una cronología, sino más bien, un evento que interrumpe la cronología toda. Y ante esta novedad llamada infancia, el Estado, las instituciones y la sociedad responden por medio de la educación.

La educación es la forma en que el mundo *recibe* a los que nacen. Responder es abrirse a la interpretación de una llamada y aceptar una responsabilidad. Recibir es hacer sitio: abrir un espacio en el que lo que viene pueda habitar, ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo a la lógica que rige en nuestra casa (LARROSA, 2000, p. 169).

Esta recepción de los adultos a veces es concebida como una forma de convertir a la infancia en materia prima para la realización de planes o proyectos, establecer deseos o expectativas sobre el mundo, determinar padrones de convivencia humana o cargar sobre las espaldas de los mismos ideales preestablecidos de futuro y progreso. Por lo tanto, la relación niño-adulto puede ser entendida como un proceso de aprendizaje resumido en pregunta-respuesta, donde los adultos buscan ejercer un cierto tipo de control sobre la infancia, imponiendo una visión propia de mundo. Al respecto, Pulino (2017, p. 417) explica que:

De esta forma, la relación adulto-niño es pautada por dos estilos narrativos, cada uno regido por una lógica específica. En el encuentro de esos dos mundos, contextualizados en la cultura escolar, comúnmente el niño pregunta y el adulto responde. Sin embargo, pueden ocurrir desencuentros, cuando el niño hace una pregunta no esperada por el adulto, para la cual éste último no tiene una respuesta lista (traducción propia)<sup>5</sup>.

Ante estos desencuentros, la acción adoptada por el sistema educativo viene dada por una estrategia pedagógica que encubre una forma de violencia simbólica, en la cual los conceptos de disciplina, obediencia, castigo campean en el discurso educativo. Según lo analizado a partir de Bourdieu, la dominación se lleva a cabo a través de una acción pedagógica orientada a producir un *habitus*, a través de un sistema de arbitrariedades culturales para perpetuar las prácticas sociales.

El mundo de la infancia adquiere relevancia en la formación de este *habitus*, porque la misma constituye el *habitus primario* necesario para mantener la estructura social. Y la formación de este *habitus* se lleva a cabo a través de una acción pedagógica que asegura la perpetuación de los efectos de la violencia simbólica, porque la misma,

5 Según Pulino (2017, p. 417) “[...] a relação adulto-criança é pautada por dois estilos narrativos, cada um regido por uma lógica específica. No encontro desses dois mundos, contextualizados na cultura escolar, comumente a criança pergunta e o adulto responde. Entretanto, podem ocorrer desencuentros, quando a criança faz uma pergunta que não é esperada pelo adulto e para a qual ele não tem resposta pronta”.

[...] tiende a producir una disposición permanente, a suministrar en toda situación la respuesta adecuada a los estímulos simbólicos que emanan de las instancias investidas de la autoridad pedagógica que ha hecho posible el trabajo pedagógico productor del *habitus* (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 77).

De esta manera, la acción pedagógica reproduce condiciones sociales históricas como forma de perpetuación, negando nuevos sistemas dentro de la sociedad que puedan poner en riesgo al grupo dominante. Por ello, la nueva concepción de infancia, devenida de la CDN, encuentra un obstáculo para instalarse y lograr la inclusión plena de la infancia dentro de la sociedad, porque su efectiva inclusión puede romper con el esquema de dominación que fue históricamente instalado. Por lo tanto, es posible afirmar que existe un desencuentro entre el mundo de la infancia y el mundo adulto, y que para ser superado es necesario derribar las estructuras construidas por el grupo dominante, principalmente en el campo educativo.

### Consideraciones Finales

La infancia en Latinoamérica continúa siendo un grupo excluido dentro de la sociedad, a pesar del advenimiento de la CDN y de un nuevo sistema de protección. Si bien se cuenta con un conjunto de nuevas leyes que se muestra abiertas e innovadoras dentro de los sistemas jurídicos, la recepción de las mismas hacia el interior de la sociedad sigue siendo renuente. Esto se debe a que el escenario donde se desea instalar este nuevo sistema jurídico es un lugar donde existe toda una estructura que fue construida a lo largo de los años por un grupo social dominante. Ante este escenario, son las instituciones de poder las que precisan ser rediseñadas y luego transformadas para desarrollar una nueva estructura de acuerdo a la concepción de infancia que trae consigo la CDN.

Sin embargo, los vestigios del antiguo sistema de protección dentro de las sociedades actuales continúan presente, estableciendo de manera encubierta o en forma de violencia simbólica, modos de dominación dentro de las instituciones del Estado. En cuanto a la infancia, se puede decir que consiste en un doble sometimiento, primero a través de la división del grupo social, y luego por medio de la marginalización de un sector del mismo.

Conforme fue descrito, la infancia como grupo dominado fue dividido en dos sub-grupos, como una estrategia de dominación para la reproducción del grupo dominante, que encuentra fundamento en la necesidad de su perpetuación en el poder. Así, bajo la forma encubierta de una violencia simbólica, son distinguidos dos sub-grupos de infancia, por un lado, un sub-grupo de personas menores de edad con sus necesidades básicas satisfechas, y por otro lado, un sub-grupo con sus necesidades básicas insatisfechas o parcialmente satisfechas.

De este modo, puede decirse que la relación adultez-infancia constituye una relación de dominación y reproducción. En este sentido, dos de las operaciones necesarias para avanzar en el concepto de protección y delimitar las funciones del Estado, tienen que ver con superar la acción pedagógica estratégica llevada a cabo por el grupo social dominante y posteriormente conquistar la ciudadanía de los NNA.

### Referencias

ARIÉS, Philippe. **El Niño en el Antiguo Régimen Familiar**. Madrid: Editorial Taurus, 1987.

BARATTA, Alessandro. Infancia y democracia. In: GONZÁLEZ OVIEDO, M.; VARGAS ULATE, E. (compiladores). **Derechos de la niñez y la adolescencia. Antología**. Costa Rica: CONAMAJ, Escuela Judicial, Unicef, 2001, p. 85-106.

BELOFF, Mary. **Los derechos del niño en el Sistema Interamericano**. Editores del Puerto. Buenos Aires, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Traducido por Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Razones prácticas, sobre la teoría de la acción**. Traducido por Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Traducido por Sergio Miceli. Río de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **El sentido práctico**. Traducido por Ariel Dilon. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2007.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. **La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Madrid: Editorial Popular, 1996.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L.J. **Una invitación a la Sociología Reflexiva**. Traducido por Ariel Dilon. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2005.

CONDE, Gustavo Daniel. La familia y la protección de la infancia. Las necesidades y los deseos, del individualismo a la autonomía. **Ponencia presentada en la X Jornada de Psicología Universitaria. Memoria y transformación social: el conocimiento en la frontera**. Montevideo, 2008.

NACIONES UNIDAS. **Convención Internacional sobre los derechos del niño**. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

CUNNINGHAM, Hugh. **The Invention of Childhood**. London: BBC Books, 2006.

DE MAUSE, Lloyd. **Historia de la infancia**. Madrid: Alianza Universidad, 1982.

DUSSEL, Enrique. **1492. El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: Plural editores, 1994.

DUSSEL, Enrique. **20 Tesis de Política**. México: Siglo XXI editores, 2006.

GARCÍA MÉNDEZ, Emilio. **La Convención Internacional de los Derechos del Niño: del menor como objeto de la compasión represión a la infancia adolescencia como sujetos de derechos**. Ibagué: Forum Pacis, 1997.

GARCÍA MÉNDEZ, Emilio. **Infancia. De los derechos y de la justicia**. Buenos Aires: Editores del Puerto. 2ª Edición actualizada, 2004.

JARAMILLO, Leonor. Concepción de infancia. **Zona Próxima**. Barranquilla, n. 8, p. 108-123, 2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>. Accedido: 13 abr. 2020.

LARROSA, Jorge. **Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000.

PULINO, Lúcia Helena Cavastin. Narrativas, infância e educação: reflexões e perspectivas. **Linhas Críticas**, 2017, vol. 23, no 51, p. 412-427.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio**. Madrid: Edaf, 1982.

ULLMANN, Heidi; MALDONADO VALERA, Carlos; RICO, María Nieves. **La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010: Los retos de la pobreza, la vulnerabilidad**

y el cuidado. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el marco del Proyecto CEPAL-UNICEF (UNI/12/001): Santiago de Chile, 2014. Disponible en: [https://www.unicef.org/lac/S2014182\\_es.pdf](https://www.unicef.org/lac/S2014182_es.pdf). Accedido en: 27 may. 2020.

NACIONES UNIDAS. **Convención sobre los derechos del niño**. Nueva York: Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989.

UNICEF. **Migración e Infancia**. Oficina Regional para América latina y el Caribe Unidad de Políticas Públicas: Panamá, 2006. Disponible en: [https://www.unicef.org/lac/migracion\\_e\\_infancia.pdf](https://www.unicef.org/lac/migracion_e_infancia.pdf). Accedido: 28 may. 2020.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Quito: Abya-Yala, 2011.

Recebido em 14 de julho de 2020.  
Aceito em 09 de outubro de 2020.