

Infancia y poder. Aportes de Michel Foucault para una antropología de las infancias desde un enfoque biopolítico

Childhood and power. Michel Foucault's contributions to an Anthropology of infancy from a Biopolitical approach

Warmakaypa ichataq atiy. Michel Foucault runapa runamanta yachaynin warmakaypa runakunapa warmakayninmanta yachay

Felipe Manuel Ramos Gómez

Universidad Rosario Castellanos, Ciudad de México, México

felipe.ramos@rcastellanos.cdmx.gob.mx

ORCID: 0009-0001-4987-1953

Resumen

Ha existido una larga tradición de investigación en la pediatría, la psicología, la pedagogía, la antropología y, en general, en el campo biomédico, que está especializada en la atención al infante. Sin embargo, la experiencia, la subjetividad, los agenciamientos, y, sobre todo, los modos de existencia de las infancias han sido adscritos a la regulación y su normalización estadística como objetos disponibles para una visión estereotipada con la docilidad y utilidad, lo que cristaliza una imagen precaria. En este sentido, el presente trabajo muestra al biopoder y la biopolítica, dos de los principales aportes de Michel Foucault, como tecnologías para consolidar esa imagen, enfatizando la vigencia y el impulso crítico para trazar una genealogía que deberá ser conjurada de la actualidad de las investigaciones con las múltiples infancias.

Palabras clave: biopoder, biopolítica, antropología de la infancia, agencias de las infancias

Abstract

A long tradition of research in Pediatrics, Psychology, Pedagogy, Anthropology, and the broader biomedical field has focused on childcare. Yet, the experiences, subjectivity, and agency of childhoods have been subordinated to regulatory norms and statistical measures, objectified for a stereotypical view emphasizing docility and utility. This study positions Biopower and Biopoliti-

tics, central concepts in Foucault's Works, as technologies that have solidified this image. It underscores the ongoing need for a critical genealogy of research on diverse childhoods to challenge these dominant narratives.

Keywords: biopower, biopolitical, childhood anthropology, childhood's agency

Qillqapa pisiyachiyin

Unayñam kay warmakunamanta taripaynin, llaqta runakunapa kawsayninmanta, warma kayninman apay, yachachiyninmanta yachay, warma runakunapa warma kayninmanta yachay kaq, hina kaqllataqmi, hanpiykunamanta kawsayninkunam chaymi allin yachay allin uywan uña warmakunamanta kachkan. Icha tukukusqanpiñataqmi, ruwapayaynin ukhun kayninpa yuyaymanayuqlla, qullqi aypukuynin tukuy kaqnin, astawanqa, warmakunapa imayna kaqninta chiqapyachispam tupachispa qillqakusqa, yupayninta qillqawan kamachispa ima kaq kaqtahina kachispa imayna kayma kaqninwan rikuyinwanmi imayna alayrillawan qukuq kaqninwan quchikuspa ima kayma mana chaninniyuq kaq kaqta qawachinku. Kayraykuqa, kay qillqaqa qawachikunmi kawsaypa atiynta hinallataq llaqta runakunapa kawsaynin kaq kaqta, iskaynin *Michel Foucault* runapa iskay hatun yanapakuyininkunata, chay rikchay kaqnin kaqta takyachinapaq imayna kaqwan apasqawanhina imayna kay wanki tukupananpaq, qawarikuynta chaninchaspa, kuskinariya aswanyachispa imapaq pi kaqninmanta siqinchaspa qayanapaq kanan kanqa kunan pacha taripaypa imayna kaqninmanta achkawan wawa kawsaykuna.

Qhapaq siminkuna: kawsaypa atiynin, llaqta runakunapa kawsaynin, warma runakunapa warma kayninmanta yachay, warma kayninman apay

Fecha de envío: 5/7/2024

Fecha de aceptación: 19/10/2024

La problematización de la infancia en la antropología

El primer interés es mostrar cómo se van construyendo distintas perspectivas para comprender la infancia. Se trata de ir problematizando las concepciones de infancia disponibles en las ciencias sociales y, en particular, en la antropología, en especial en México, para situar la imagen precaria que ha cristalizado la concepción de infancia en la salud, priorizando una comprensión política privilegiada, aunque, posiblemente, distinta a la que el propio infante podría poseer.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) ha sido un texto fundamental para sentar las bases de una nueva relación con la niñez en la vida cotidiana, pero, sobre todo, en las dimensiones política, legislativa y académica, ya que promueve ser garante para otorgar certeza jurídica a un sector de la población que históricamente carecía de derechos propios. Esto es importante, porque condiciona positivamente la definición de infancia desde un rango de edad, a la vez que añade nuevos retos para la discusión teórica, metodológica y técnica de nuestra relación con los infantes. En este sentido, hay que adelantar que un reto mayor es dar salida a la confrontación entre las posibilidades con que la subjetividad del infante se construye con base en sus derechos, que de suyo son universales, pero, en consecuencia, desatiende las diferencias significativas puestas por la construcción cultural de esa subjetividad, que, como se ha demostrado etnográficamente, no es universal.

Un efecto transversal que ha producido la CDN es la proliferación de las investigaciones sobre la infancia, con el matiz de estar dedicadas específicamente desde una perspectiva de derechos. Se destacan tres líneas generales: la primera sobre los derechos de autonomía y participación como la nueva norma de las políticas y prácticas de los derechos de los niños; la discusión sobre la preponderancia de los derechos del niño contra los derechos parentales; y la mercantilización de los derechos del niño (Reynaert *et al.*, 2009).

A escala global en un ámbito de derecho internacional, a través de la Unicef se han propuesto diversas iniciativas que tienen un efecto regional y local, al establecer una agenda no solo de difusión, sino también política y jurídica para los Estados que han ratificado la CDN. Un ejemplo local es la Ley General de Protección para Niñas, Niños y Adolescentes, publicada a finales de 2014 en México (DOF, 2014). Internacionalmente, se crearon un sinnúmero de organizaciones no gubernamentales y redes de investigación que también acogieron los principios de la CDN, pero destaca la International Research Network Childwatch¹, que ha instalado capítulos regionales y se ha vinculado con redes de investigación a escala latinoamericana y mexicana.

En el caso del ámbito académico, han surgido nuevas revistas especializadas a escala global, como *Childhood*, *Children & Society*, *Childhood Today*, *Children Geographies*, por nombrar algunas. A escala regional, destaca la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, con sede en Colombia. En México, si bien no existen revistas especializadas, se ha creado son programas de investigación como el Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), que está vinculado con la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch, y la iniciativa de equidad para la infancia del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Unicef, a través del Proyecto de Conectividad de Carreras de Posgrado en Infancia, Derechos y Políticas Públicas. Asimismo, la participación de El Colegio de la Frontera Norte (COLEF) en el Programa Posdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en conjunto con otras instituciones universitarias latinoamericanas como el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad de Manizales en Colombia, la Pontificia Universidad Católica de São Paulo en Brasil y avalado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). También se han abierto espacios en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como el Seminario de Investigación en Juventud, y el Seminario de Historia de la Infancia y Adolescencia.

cia. Y recientemente, se creó el diplomado Niños, Familias e Instituciones en El Colegio de San Luis A. C. (COLSAN).

No obstante, los “desarrollos teóricos y estudios en la Antropología de la infancia son probablemente ‘nuevos’ en México” (Calderón, 2015, p. 128), aunque destacan los trabajos antropológicos de Glockner (2008) y Quecha (2013), cuyo énfasis etnográfico da cuenta de la perspectiva propia del niño en distintos contextos en México.

Un buen ejemplo a escala global de este repunte puede leerse en el editorial “Theorizing childhood” de Leena Alanen (2014) en la revista *Childhood*, donde retoma el diagnóstico del estado del arte de los estudios sobre la infancia realizado en diez países diferentes, para señalar que, si bien se ha incrementado el interés de este tipo de estudios y se ha propuesto como un tema en sí mismo, proporcionalmente en relación con la sociología en general sigue siendo marginal; y, en cambio, ha preponderado la idea de que los infantes son *adultos en potencia*, por lo que la principal veta está en manos de profesionales de la educación y trabajadores sociales. Por ello, ya sean clásicas o nuevas perspectivas teóricas, para Alanen el asunto es dar un giro que permita teorizar a la infancia con el fin de ubicarla dentro del suministro constante que nutre a la sociología como una clave de la comprensión de lo social. Esta clave ha permeado hacia las investigaciones antropológicas, siendo retomada como herramienta crítica, ya que:

La perspectiva analítica de la sociología de la infancia brindó una crítica sobre la preponderancia de la familia en los estudios previos de la niñez. Se ha señalado que por brindar las ciencias sociales un peso mucho mayor a las relaciones familiares, los puntos de vista de los niños fueron relegados a segundo plano, bajo la noción adúlcentrica de que las opiniones infantiles no son suficientemente trascendentes para comprender los diversos fenómenos sociales. De ahí que la apuesta central de los diferentes teóricos que se han ceñido a los postulados metodológicos de la sociología de la infancia haya sido comprender las realidades particulares de los niños a partir de sus propias significaciones, vía recopilación de sus testimonios y formas de socialización (Quecha, 2013, p. 222).

Sin embargo, justo para comprender esa clave dentro de las investigaciones sociales que han ido desarrollando distintas perspectivas para abordar la infancia y

ubicar un punto en común, es importante señalar que esta perspectiva comprende “que los niños y las niñas son parte activa de la sociedad y consideran que su papel debe ser estudiado por sí mismo” (Rausky, 2010, p. 135), pero estando atentos:

a la niñez en el contexto de la sociedad actual, tomando conciencia, por un lado, de los cambiantes procesos de transformación del sistema mundial y, por el otro, de que la información que nos llega acerca de las condiciones en las que se desenvuelven niños y niñas de este siglo están muy alejadas de aquellas que inspiraron a la mayor parte de las teorías psicológicas (Corona, 2003, p. 13).

De allí, la intención de alejarse de esas propuestas psicológicas que explican al niño anacrónicamente, e implican sacarlo de su situación de espectador pasivo para ubicarlo dentro de los escenarios que construyen la vida social. Este cambio se dio reconociendo las condiciones de posibilidad para situar a la infancia en lo contemporáneo, al tiempo que hizo visibles las relaciones en la que está inmersa y ponderó los efectos de tomar en serio o no la subjetividad infantil. Desde este ángulo que realza la perspectiva contemporánea, se da soporte a una antropología de la infancia, distinta a otras antropologías que ya incluían al infante en sus investigaciones. El cambio fue dar arraigo al infante en la escena antropológica no solo como elemento escenográfico, sino integrándolo al elenco de la cultura.

De este modo, para delimitar la referencia sobre qué entendemos por antropología de la infancia, tenemos que hacer énfasis en que la presencia de infantes en la investigación antropológica se ha dado desde los inicios de la antropología misma, pero esta no se traduce a una antropología de la infancia en los términos descritos anteriormente. Pongamos dos ejemplos. En *La rama dorada*, James G. Frazer, al describir el tabú de la cabeza, nos dice:

Un niño tahitiano era tabú especialísimo hasta que se verificasen ciertos ritos sobre él; todo LO que tocase la cabeza de la criatura mientras estuviera en ese estado se volvía sagrado y quedaba depositado en un lugar consagrado y con una bardilla a propósito en la casa del niño. Si una rama de un árbol tocaba la cabeza de un niño, cortaban el árbol y si en su caída dañaba a otro árbol, por ejemplo la corteza, este otro árbol también se cortaba como impuro e impropio para usarlo. Después de ejecutados los ritos, estos tabús especiales cesaban; pero la cabeza de un tahitiano era siempre sagrada, nunca llevaba nada en ella y tocarla era un crimen (Frazer, 1995, pp. 274-276).

El interés de estudio para Frazer no es la vivencia del niño, su experiencia ritual o su participación simbólica en el sistema cultural tahitiano, sino un objeto tabuado. El segundo ejemplo es el estudio del crecimiento físico infantil. Como mostró Juan Comas (1976, pp. 189-191), podemos encontrar antecedentes de un esbozo de ciencia paidológica desde el siglo XVI, pasando por la serie sistemática de la estatura tomada por Montbeliard a su propio hijo, recabada entre 1759 a 1776, o el seguimiento psicológico del infante realizado por Dietrich Tiedemann en 1787, la antropometría de Quetelet en 1871. Pero el surgimiento de una antropología pedagógica y de los estudios de la niñez sucede hasta finales del siglo XIX. En Estados Unidos de América, la National Association for the Study of Children se fundó en 1893, en Inglaterra la British Child Study Association en 1894, el Laboratorio de Antropología Pedagógica de Arona (Italia) en 1897, María Montessori publica su *Antropología pedagógica* en 1900. En México, los estudios de crecimiento físico infantil en el marco de la antropología física² datan de las primeras décadas del siglo XX y continúan hasta este siglo (Ramos *et al.*, 2009). Y se debe resaltar que:

El estudio del crecimiento físico del niño es a la fecha (1966) fundamentalmente antropológico y como tal no trata al sujeto de estudio como un individuo estándar, idéntico en todo tiempo y lugar, sino que se esfuerza en poner de manifiesto sus diferencias y apoyándose en éstas se esmera por establecer grupos naturales definidos de acuerdo a sus características diferenciales significativas, no limitándose solamente a especificarlos, sino tratando de averiguar su razón de ser y su significado biológico (Cravioto, 1966, p. 3).

Es más complejo aún, porque:

Abordar el problema antropológicamente es en extremo ambicioso, se requiere tener conocimientos de la biología del crecimiento y desarrollo físico (anatomofisiológicos), del desarrollo psicoafectivo y de la dinámica ecológica (biológica, social y cultural) que se yuxtaponen en el crecimiento humano. Quizá por ello en la construcción del proceso ontogenético humano fácilmente se cae en un reduccionismo (Ramos Rodríguez, 1989, p. 15).

Tomando en cuenta lo anterior, ahora surge otra pregunta. ¿En qué sentido, el estudio del crecimiento físico infantil desde la antropología física puede compren-

derse como una antropología de la infancia? Por supuesto, la respuesta es complicada, pero nos aporta una reflexión para comprender la demarcación científica y disciplinaria que la antropología física ha puesto durante su desarrollo histórico, y cómo ha permeado a la antropología en general y cambiado su propio paradigma científico. Porque si bien el énfasis biocultural siempre ha estado presente, dar un paso hacia nuestra época inter y transdisciplinaria para comprender la subjetividad del infante y su aporte cultural nos aleja de esa posición reduccionista, pero a condición de cuidarnos que sus distintas facetas promuevan otro reduccionismo social, biológico o político. En este sentido, la pregunta por la infancia avanza como una aporía que integra elementos contradictorios entre sí.

Las distintas perspectivas teóricas desarrolladas a lo largo de la historia de las antropologías han mostrado estos matices, incluso en el interior de cada una de ellas, pues son miradas que, desde distintos puntos de vista, ofrecen una posición teórica particular, la cual no podemos juzgar fácilmente solo por estar en otro lado del espectro conceptual.

Esta situación también describe a la antropología de la infancia, porque, como señala David Lancy (2012), la infancia ha sido estudiada por antropólogos durante todo el siglo XX. Pero ¿cómo ha sido iluminada?, ¿desde cuál perspectiva se ha mirado? y ¿cuáles instrumentos se han utilizado? En la década de 1970, como señala Montgomery (2000), se iluminó este matiz de perspectivismo subjetivo con Hardmann (1973). Y en la década siguiente, surgió la perspectiva de derechos de la niñez con la CDN, pero con un efecto político y jurídico global. En este sentido, enfoquémonos en la pregunta, ¿cuál es el matiz en la actual antropología de la infancia?

La respuesta se ubica en medio del espectro conceptual antropológico, pero toma direcciones distintas para su desarrollo. Una en relación con los estudios antropológicos, que, a diferencia del recuento mítico de Frazer, toman como sujeto de investigación al infante, pero aún no hacen énfasis en el trabajo etnográfico sobre la subjetividad del niño. Y la otra dirección, contemporánea, en relación con los problemas de investigación que dan a lugar a esta perspectiva subjetivista. Veamos cómo se ubican y relacionan en este espectro conceptual.

En el primer sentido, destacan los estudios anteriores a la década de 1950 que muestran el interés antropológico hacia la infancia, pero solo enfocados a la construcción de su personalidad, su cognición y su capacidad de aprendizaje. Para mostrar la dirección que toma, sigamos el esquema de organización de la literatura sobre antropología de la infancia durante el siglo XX que propone Lancy

(2012, pp. 4-13). Este autor propone diez perspectivas para esquematizar; sin embargo, juzgamos que son las dos primeras las que aportan antecedentes para comprender la subjetividad del niño. La primera es la socialización, en particular el desarrollo del carácter y temperamento del niño, y destacando los trabajos de Margaret Mead en 1935 con *Sex and Temperament in three primitive societies. The Hopi Child* de Wayne Dennis en 1944, *People of Alor. A social-psychological study of an East Indian Island* de Cora Du Bois en 1944, *Becoming a Kwoman: Teaching and learning in a New Guinea Tribe* de John Whiting en 1941, *Children of Six Culture. A Psycho-Cultural Analysis* de Beatrice y John Whiting y Richard Longabaugh en 1975, la propuesta de la *Etnografía de los padres* hecha por Sara Harkness y Charlie Super en la década de 1990. Estos ejemplos, y sobre todo aquellos de la primera mitad del siglo XX:

proporcionaron la prueba inicial de una amplia variedad cultural de entornos infantiles [...] dejando claro que había divergencias entre las personas alrededor del mundo y sus concepciones de la mejor manera para educar a un niño, y lo que constituye un desarrollo normal. Estaba puesto el escenario para las futuras confrontaciones entre las pruebas etnográficas con los conceptos de normalidad en el desarrollo infantil, que emergían de la teoría e investigación de las sociedades occidentales (LeVine, 2007, p. 248).

A la par, siguiendo a Landy (2012, pp. 4-5), otro enfoque para la socialización fue el de las experiencias que configuran las herramientas cognitivas y lingüísticas del niño. A diferencia del anterior enfoque, quien inspiró estos estudios no fue Freud sino Piaget y Bruner, poniendo a prueba la idea de que el desarrollo cognitivo es universal. *The cultural context of learning and thinking* (1975) de Michael Cole *et al.* es el texto que nos ofrece Landy para sostener que el desarrollo cognitivo no es universal, y muestra, además de la variabilidad cultural de entornos infantiles, la oposición entre las concepciones de normalidad y universalidad que rigen la imagen de la infancia que ya iremos criticando.

La disputa sobre si los antropólogos han estudiado a la infancia, de hecho, llevó a Lancy a recopilar esos textos para responder la aseveración hecha por Lawrence Hirschfeld en su artículo “Why don’t anthropologist like children?” (2002), en el que remarca la falta de investigación sobre la infancia como un tema principal. Si añadimos a esta disputa la recopilación de LeVine (2007) con su matiz etnográfico, podremos leer uno de los problemas que se ponen en juego:

a pesar del alcance global de las investigaciones sobre la infancia, difícilmente podría decirse que tienen una cobertura adecuada alrededor del mundo, y en muchas otras partes existe la necesidad de extender la etnografía de la infancia. Pero la documentación etnográfica de la infancia por sí sola, por excelente que sea, no puede crear una antropología de la infancia, de importancia más que marginal para los antropólogos (Hirschfeld, 2002), o para otros científicos sociales, sin la construcción de una teoría propia y la comparación intercultural (Quinn, 2005; Shweder *et al.*, *in press*) (Le Vine, 2007, p. 256).

Tomando en cuenta esta disputa, ambas recopilaciones profundizan en aquel reto que habíamos puesto al inicio de este texto: si la concepción de la infancia como sujeto de derecho es universal pero se ha demostrado etnográficamente que la construcción cultural de la infancia implica diferencias significativas, derecho y cultura se enfrentan por la subjetividad del infante. Y por eso, la dificultad para consolidar a la antropología de la infancia es conciliar la perspectiva de derechos con la variabilidad cultural, *leitmotiv* que se consolidará en la naturaleza prescriptiva de la biopolítica.

Un corolario a esta disputa, derivado de la mirada de la antropología contemporánea hacia la niñez, es que parece haber un reclamo hacia el pasado, desde el cual, si bien la niñez no estaba ausente sí carecía de categorías propias, y en general de un corpus teórico que le diera un lugar privilegiado. Esta posición, sin embargo, no podría fundarse en una concepción universal, sino aportada por la documentación etnográfica que hace de la infancia una diferencia por sí misma. Haciendo que ese horizonte de derechos universales, al menos en el diseño de la investigación etnográfica, tenga que ser una condición necesaria para concebirle como sujeto de derecho. Visto así, el interés para conformar nuestra comprensión de una antropología de la infancia es mostrar cómo se integran todos esos matices, y resaltar de esa disputa los problemas generales que atraviesa la infancia, tomando como referencia su cercanía con la CDN y su vínculo aporético con el biopoder y la biopolítica.

La perspectiva contemporánea de los estudios de la infancia

Siguiendo el desarrollo anterior, comencemos con los estudios más cercanos a la comprensión contemporánea que darán pie a la integración del biopoder y la biopolítica como categorías de análisis para los estudios de la infancia. Fue Charlotte Hardman (1973) quien mostró una primera salida metodológica a esa pasividad con la que se observaba al niño, ya que propuso:

estudiarlos en sus propios términos y no como mero receptáculo de las enseñanzas adultas; para el desarrollo de su propuesta entiende que ellos tienen un mundo autónomo. Los comienzos de una antropología de la niñez se pueden pensar a partir de: la elaboración de un sistema semántico que depende no solo del lenguaje sino del ambiente biofísico; la construcción de una lista de nociones analíticas que conciernen a las formas de pensar aplicables a las niñas y los niños; el estudio de lo que ellos dicen; el examen de las tradiciones orales, sus juegos, y el análisis de sus dibujos (Rausky, 2010, p. 137).

A partir de esta primera guía, los actuales estudios de la niñez han criticado la visión con la cual se observa al niño solamente reproduciendo la cultura y la vida social de los adultos, y que sea a través de pruebas psicológicas la manera en que son evaluados para ver su capacidad de introducirse en esta dinámica, la cual en términos generales se le ha observado como el proceso de socialización del infante (Corona, 2003; Rausky, 2010). Para aterrizar esas críticas han reelaborado y propuesto conceptos y metodologías bajo distintos enfoques. Siguiendo a Rausky (2010), habría dos principales abordajes: construccionista y estructuralista.

En el caso del primero, utilizan una estrategia hermenéutica mostrando que la construcción activa de la cultura de los niños es una reproducción interpretativa, y destacan la idea de que el mundo del niño es propio porque se produce en una relación activa; de allí que ofrezcan “abordajes etnográficos, haciendo uso de técnicas como la observación participante, entrevistas individuales o grupales, que intentan dar cuenta de las vidas cotidianas de los niños y las niñas, las vivencias y significados que les otorgan a sus prácticas” (Rausky, 2010, p. 137). La misma Rausky señala el riesgo que corre el enfoque construccionista de sustancializar y cerrar el mundo del niño como si este fuera privado, y en contraste le da ventaja al enfoque estructuralista; destaca que en la construcción de la infancia están las fuerzas sociales, los intereses económicos y en general las mismas fuerzas externas que participan en la configuración del mundo contemporáneo:

Se necesita primero tener un mapa de la niñez, para luego abrir las puertas a sus vivencias; este mapa es macroestructural y se accede a él a partir del uso de técnicas cuantitativas como los cuestionarios estructurados. Para Jens Qvortrup, los cambios demográficos dan cuenta de los macroestructurales, y revelan de manera indirecta un cambio de actitud hacia los niños y las niñas (Rausky, 2010, p. 139).

Podría decirse que entre ambos modos de abordar la infancia prevalece la polaridad externo-interno sin integrar ese mundo propio del infante y los contextos en los que se desenvuelve. Debido a esto, otra opción para tomar en cuenta es la etnopsicología, que surgió a consecuencia tanto de la disputa por la preponderancia entre lo biológico y lo cultural como de la ruptura entre psicología y cultura; en este enfoque la noción de modelos culturales dio un giro a la cultura como variable independiente de la biología, la cual ocupaba un lugar preponderante. No obstante las contradicciones surgidas entre esos modelos culturales con las experiencias personales, sigue siendo tema de debate, y su mayor aporte ha sido mostrar la diversidad de escenarios culturales en donde la infancia se desenvuelve (Corona, 2003).

Otra noción que ha tomado relevancia, siguiendo otra vez a la misma autora, es la de nicho de desarrollo, propuesta por Super y Harkness (1986), el cual está compuesto, sin incluir la participación del infante, por:

las circunstancias físicas y sociales en las que vive el niño, las costumbres y prácticas de crianza y la psicología de los encargados de los niños [y complementada] más allá de la familia para incluir también los múltiples sistemas externos que la afectan, tales como el trabajo y empleo de los padres, las redes de apoyo a la familia y el contexto de la comunidad (Corona, 2003, p. 21).

En cada uno de estos enfoques, las propuestas a pesar de estar motivadas por la CDN y mostrar un avance en esta relación, aún están acotadas para darle la voz al niño y empoderarlo, en el sentido de que reflexionan más sobre los cambios paradigmáticos de cada disciplina por sí misma que en el reconocimiento del infante como sujeto. El origen de esta reflexión parece estar en los medios teórico-metodológicos disponibles para ampliar o abrir ese acotamiento —como en el caso de Alanen—, al acoger la posibilidad de reconceptualizar la infancia sin una transformación disciplinaria sobre la base de este concepto. Por ello, la propuesta es ubicarse en el cruce de la reflexión y en la interdisciplina, tal como lo señala Taylor:

Es tiempo para los estudios de la niñez de entrar de lleno en una conversación interdisciplinaria, que permita reconceptualizar la ontología de la infancia como: “ni “naturaleza” ni “cultura” sino como una multiplicidad de “naturaleza-culturas” [...] una variedad de híbridos complejos constituidos de materiales heterogéneos y

emergentes a través del tiempo [...] modelando las maneras con las cuales podríamos reconceptualizar las infancias contemporáneas como ensamblajes heterogéneos complejos naturaleza/cultura (véase también Lenz Taguchi, 2010) (Taylor, 2011, p. 430).

Acompañando esta propuesta, Hanne Warming (2011) ofrece una etnografía que exige una reformulación metodológica desde una perspectiva postestructuralista, primero reconceptualiza la subjetividad caracterizándola fluida y realizativa³ en vez de fija y esencial, esta subjetividad la entiende siguiendo a Gallacher y Gallagher (2008), *realizativamente* producida a través de un continuo despliegue de acciones. Por eso, cuando se pregunta por el acceso y la valoración de las perspectivas y los mundos de los niños, la estrategia es tomar un rol lo menos adulto a partir de la posición desde donde se construye la experiencia del niño, para lanzar un puente con el cual se reconoce el conocimiento incorporado producido por esta, y le contrasta el significado de las relaciones de poder en las que está inmerso el infante; de allí que la posibilidad de negociación de esas relaciones de poder y la implicación epistemológica que resulta de la posición que produce la experiencia sean los puntos clave para acceder a tales mundos y perspectivas. Lo que ya sitúa al poder en el escenario de la vida infantil.

De manera autocrítica, Warming (2011) señala que tomar un rol participante por parte del investigador corre el riesgo de producir violencia simbólica porque exacerbaría los problemas de algunos infantes, por ejemplo la respuesta verbal. En este sentido, lo que se rescata es tomar ese rol lo menos adulto posible y reconocer que la experiencia y el conocimiento del investigador se producen a través de la posición en la que se sitúa, ya que las experiencias que se producen de las posiciones heterogéneas que van tomando los niños en ese continuo despliegue de acciones configuran su subjetividad.

No obstante, que sea continuo ese despliegue de acciones no significa que sea constante y coherente, como señala Kostantoni (2012, p. 345). Los infantes viven en una compleja red de interdependencias que puede variar en sus relaciones con pares, identidades sociales o su sentido de pertenencia. Esto ilustra las diferentes circunstancias en las que el niño se ve involucrado y sus distintas reacciones ante momentos que vive durante su paso por la guardería o el salón de clases, en los cuales puede estar incluido o excluido del grupo dominante o tomar preferencia por una amistad o discriminarla; ante esto, la agencia del niño es un proceso dinámico que negocia constantemente según el contexto específico en el que se sitúa.

Por eso, cuando entra al ámbito escolar, esa agencia va tomando forma mediante la institucionalización, la cual se refiere a la manera con la cual la organización de la guardería y la escuela estructuran esencialmente la vida cotidiana de los niños y sus contactos sociales, esto es, ingresa a una dinámica biopolítica.

La vida de los niños está cada vez más ajustada a los marcos de las instituciones y a sus profesionales con respecto al tiempo, espacio y control social (Forsberg y Strandell, 2007, p. 406). Estos ajustes, como señala Gallagher (2013, p. 202), están orientados para reconocer las desventajas educativas durante los años preescolares, pero también esta comprensión instrumental implica un reajuste al sistema educativo, al diseño y uso del espacio preescolar conforme a las expectativas que genera el proceso de neoliberalización sobre la formación escolar. Por eso, “los cuerpos de los niños son sitios disputados, están sujetos a los modos biopolíticos de gobernanza, al control de los padres y a las relaciones de poder ligadas a sus distintas posiciones sociales” (Gibson y Dempsey, 2013, p. 4). Y aunque esta disputa por la posición que debe mantener el infante parecería remontarlo de nuevo a su estatus de objeto, en realidad,

abre nuevas perspectivas sobre las relaciones de los niños con sus pares y con otros adultos, trayendo una nueva luz para referirse a la agencia de los niños y las formas en que son capaces de aceptar, modificar y resistirse a posiciones subjetivas específicas (Pike, 2008, p. 420).

Porque para llevar a cabo el control del niño a distintas escalas, desde el hogar hasta las instituciones nacionales, habrá siempre una contradicción, pues “los modos sobrepuestos de control delimitan, restringen y reducen la agencia del niño profundamente” (Gibson y Dempsey, 2013, p. 4), pero también

esto nos permite conceptualizarlos como actores sociales capaces de definir y constituir un espacio social, y al mismo tiempo reconocer los elementos estructurales que a menudo limitan su campo de acción y los colocan en posiciones subordinadas a los adultos (Pike, 2008, p. 420).

Será entonces momento de concebir que la subjetividad del infante no se obtiene deduciendo un concepto que reafirme esas relaciones de poder que le sitúan en una condición dispar, sino mostrando una concepción múltiple que nos permita capturar rizomáticamente esa serie de acciones encadenadas que le dan sentido al mundo que habita. Esto transforma también las propuestas metodológicas para

el estudio de la infancia, porque no solo se trata de darle un mayor grado de participación en estas, sino que implica un cambio más profundo hacia la noción misma de participación y su profundo vínculo con las tecnologías de poder, que integran, claramente, biopoder y biopolítica como categorías clave del estudio con las infancias, ya que:

Participación es un concepto necesitado de una teoría explícita de la acción. Los legados de las diferentes escuelas de pensamiento identificadas por Hanson (2012) han impactado de manera diversa al debate contemporáneo, con una concentración de una mayoría de investigadores entre los enfoques centrales (asistencia social y emancipación), dejando los dos extremos a una minoría de académicos (paternalismo y liberación) (Stoecklin, 2012, p. 455).

Ante esta necesidad, aunque la variedad de estudios contemporáneos de la infancia puedan entablar debates para defender sus posiciones, hay que comprender que “el niño es simultáneamente sujeto de derechos desde al nacimiento hasta que llega a ser un actor social con la evolución de capacidades que son construidas a través de reflexividad e interacción” (Stoecklin, 2012, p. 455). Y en la medida en que la participación en esos estudios sea un acompañamiento permanente y esta sea comprendida como un modo de relacionarse, será el modo de observar cómo la acción del infante produce su experiencia:

las herramientas adaptadas a los niños contribuyen a una teoría de la participación cuando se abren espacios para un concepto multidimensional de acción. La reflexividad parece central y el “sistema del actor” ayuda a ilustrar como CADA actor hace consciente su realidad con las diferentes dimensiones que son comúnmente usadas para describir su experiencia. La experiencia de los niños sobre sus derechos, como se ha visto, es mayormente descrita en términos de su relación con otros (compañeros y adultos) y no está reducida a valores abstractos (Stoecklin, 2012, p. 452).

Sobre esta ruta de la experiencia del niño anda la actual antropología de la infancia en México. Como señala Glockner, “Sólo cuando los escuchemos y les permitamos participar y decidir sobre su educación, su sociedad y su vida, les estaremos dando el reconocimiento que se merecen y estaremos construyendo una sociedad verdaderamente más equitativa y más justa” (2008, p. 160). Y es que para esta an-

tropología, es en el trabajo etnográfico donde se juegan las voces de los niños, no solo con testimonios verbales, también a través de imágenes y dibujos; se añade a la antropología visual en el repertorio de herramientas antropológicas para el estudio de la infancia, ya que en general:

A partir del trabajo con niños, la antropología abrirá para sí misma una rica serie de posibilidades teóricas que habrán de generar valiosas configuraciones metodológicas y conceptuales, así como nuevos campos de conocimiento. Ampliar la investigación antropológica a los niños nos permitirá no solo ensanchar nuestra perspectiva, sino acceder, como postula Podestá (2004), a un mundo hasta ahora desconocido para la disciplina, que habrá de incitar a la formulación de nuevos estudios, nuevos conceptos y nuevas maneras de abordar el dinamismo cultural. Los niños son parte esencial de la sociedad. El estudio y la comprensión de sus concepciones y sus representaciones sobre el mundo nos dan la posibilidad de comprender mejor los procesos de génesis y desarrollo de éstas, a la vez que nos permiten entender mejor cómo es que las culturas se transforman a lo largo del tiempo (Glockner, 2008, p. 250).

Estas aperturas teóricas, metodológicas y etnográficas, que hemos visto pertenecen a nuestro tiempo, pueden mirar hacia el pasado para mostrar el aporte activo de la infancia en la vida social y cultural, pero también a su control.

La imagen precaria de la infancia en México

De manera similar que en la antropología, en la historia se han puesto en juego dinámicas teóricas distintas para que se haga valer la subjetividad del infante. Por eso es importante distinguir dos vetas que extraen de manera distinta a la infancia de ese pasado mexicano. La primera hace referencia a los enfoques que le dan voz al infante y permiten comprender el papel que jugó en la construcción de ese pasado, donde la niñez se ha hecho visible a través de:

sus funciones económicas como trabajador o consumidor, su cosificación como objeto de violencia y de maltrato, su utilización como agente fundamental para poblar regiones inhóspitas, su institucionalización y encierro como parte de un corpus de ideas que identificaban al niño como salvaje, como delincuente o peligroso, así como su acción en organizaciones ciudadanas, movimientos armados o espacios escolares (Sosenski y Jackson, 2013, p. 8).

Esta visión actual, que ha sido recopilada en *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina; entre prácticas y representaciones* (Sosenski y Jackson, 2013), también señala que

claramente no existieron concepciones lineales de la infancia como la que delinearon textos clave en los estudios pioneros de este campo [en relación con Philippe Ariès], sino que las infancias latinoamericanas transitaron por múltiples caminos en los que se cruzaron categorías de género, clase social y etnia (Sosenski y Jackson, 2013, p. 8).

Como podemos inferir, está reflexión avanza sobre aquella disputa, porque enfatiza que la niñez ha estado por fuera de esos modelos ideales, que ha sido múltiple, y de suyo, vivida singularmente. Pero al sobreponerla a la concepción de infancia definida desde la salud y acogida por el Estado para gobernarla, en términos de biopoder y biopolíticos, tenemos que distinguir una faceta ya no descriptiva de cómo ha sido la infancia, sino prescriptiva, sobre cómo debería ser.

Así, la crítica no se dirige a la documentación de datos etnográficos e históricos que muestran la multiplicidad de la infancia, sino hacia la jerarquización de una concepción sobre esa multiplicidad, esto es, imponer un régimen de poder para iluminar a la infancia. Ya que, como señala Zandra Pedraza:

El trabajo de Philippe Ariès (1987), pese a las limitaciones y a las críticas, sigue siendo canónico y un punto de referencia obligado para conocer el desenvolvimiento de las ideas relativas a la infancia desde el Renacimiento. La noción, que ha ido consolidándose a lo largo de los siglos, ha permitido que la infancia se comprenda como una edad que combina la fragilidad física, la vulnerabilidad emocional y el desarrollo intelectual en proceso (Pedraza, 2007, p. 81).

En este sentido, tal vez la pregunta que puede enmarcar el énfasis que hacemos en la noción moderna de la infancia, para integrarla en el desarrollo conceptual que se ha llevado a cabo, es ¿qué hueco viene a llenar la Convención de los Derechos del Niño? Y ¿cómo se inserta en la perspectiva actual de la antropología de la infancia, que enfatiza las relaciones de poder que produce el gobierno de la infancia a través de tecnologías del biopoder y la biopolítica ?

Comencemos a responder, mostrando cómo ha surgido esa noción moderna. En *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Philippe Ariès (1987) hace un

recorrido historiográfico de las imágenes de la niñez para contrastar cómo se concebían antes y durante la Ilustración. Descubre que, a pesar de encontrar representaciones de la niñez desde el siglo IX antes de Cristo o en el periodo helénico del arte griego, estas desaparecen durante la Edad Media, para después reaparecer como la figura de un adulto en miniatura, aunque pierden sus características propias y son idealizadas en representaciones religiosas, en las que solo el tamaño los distingue. Destaca que no será sino hasta el periodo de la Ilustración cuando se configura esa representación moderna que produjo resonancia hasta nuestros días. Para Ariès, estas imágenes que va reconociendo a través de la historia dejan ver las transformaciones en la representación de la niñez, de ser concebida en la vida real solo como una transición o bien en tipos de niño idealizados: un Ángel, el niño Jesús o un niño desnudo; los gestos evocados, como el niño acercándose al seno de la madre, jugando o siendo cuidado por un adulto, construyen a través de escenas de la vida cotidiana —aunque el tema siga siendo religioso: la Virgen con el Niño Jesús— una primera guía ilustrada de la infancia. Paulatinamente, nuevos gestos, prácticas y personajes surgirán durante los siglos XVI y XVII cambiando ya no solo la representación de la infancia, además la de la familia y, producto de ello, de la sociedad (Ariès, 1987, pp. 57-77).

La representación de infancia no llegó sola, estuvo acompañada de otra serie de cambios simultáneos y complementarios. Siguiendo de nuevo a Ariès, la renovada preocupación por la infancia influyó en el ámbito moral, ya desde el *Emilio* de Rousseau o ya en las órdenes eclesiásticas que convertían al educador responsable del alma y del cuerpo del niño. Esta tutela significó que “en lo sucesivo se reconoce que el niño no está preparado para afrontar la vida, que es preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena, antes de dejarle ir a vivir con los adultos” (Ariès, 1987, p. 541). La condición para esta reaparición de la infancia convertida en objeto de formación fue la transformación de la familia y de la escuela, las cuales se convirtieron en centros de reclusión que lo apartaron pero también lo formarían hacia la vida adulta. Leamos la siguiente cita sobre los efectos que produjo esta reclusión:

La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado. La solicitud de la familia, de la Iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad de que gozaba entre los adultos. Esta

solicitud les infligió el látigo, la prisión, las correcciones reservadas a los condenados de ínfima condición. Sin embargo, este rigor reflejaba otro sentimiento diferente de la antigua indiferencia: un afecto obsesivo que dominó a la sociedad a partir del siglo XVIII (Ariès, 1987, p. 542).

Ahora surge una relación con el planteamiento de Michel Foucault sobre el biopoder, donde las disciplinas son técnicas o bien “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2009, p. 158). Identificando así, los cambios que se dieron tanto en el término de infancia como en las instituciones que acompañaron su visibilidad en México, y reconocieron los significantes que nos hablan de la infancia.

En el diccionario de la *Academia de Autoridades de la Lengua Castellana* de 1734, la infancia

propia y rigurosamente es la primera edad del hombre, mientras no habla, aunque algunos la extiendan hasta la juventud, y en una segunda acepción, Analógica y metaphoricamente se dice de los primeros años o el principio de las cosas inanimadas; y en este sentido se dice la infancia del mundo ú la infancia de un Reino (RAE, 1734, p. 264).

También se encuentran significados como los hijos del rey después del segundo-génito, la milicia que anda a pie y por analogía a las letras mudas. Estas acepciones se conservarán hasta el siglo XX. Durante aquel siglo del virreinato tendrá un carácter normativo, ya que “También estarán prohibidos de recibir y adquirir nuevas encomiendas de Indios, los infantes, pupilos y menores de edad” (RAE, 1734, p. 2). Un cambio importante en la edición de 1832 fue disminuir la edad del infante a los siete años, ya que en el diccionario de Esteban de Terreros y Pando de 1787, se dice “la edad del hombre, hasta que tiene uso de razón; aunque algunos la extiendan hasta más, v. g. 12 o 14 años” (1787, p. 344). El diccionario que nos aporta más información acerca de cómo se concebía la infancia a finales del siglo XIX y que se ha conservado, como veremos, hasta nuestros días, es el diccionario enciclopédico de Elías Zerolo, quien al designar los sinónimos de infancia nos dice:

Es la primera edad de la vida que expresa la idea de las necesidades, de las debilidades, y del cuidado que necesita el hombre en sus primeros años bajo el techo paterno. La infancia se refiere

siempre a la parte física; jamás a la intelectual. Por el contrario, niñez se refiere a la parte intelectual, y jamás a la parte física. Desde los tiempos más remotos se señaló a la infancia un término fijo, pero arbitrario, por los legisladores. Primero los fenicios, después los griegos, más tarde los romanos. Y luego los pueblos europeos establecieron los límites de la infancia, no haciéndola pasar de los siete años de la vida del hombre. La niñez es más extensa, y comprende toda la parte de la vida del hombre, en que no están completamente desarrolladas sus facultades intelectuales. Un hombre es niño hasta que por si propio se forma un sistema de concebir y ejecutar, y mientras no llega a este caso permanece en la niñez. El tonto, el imbécil, es siempre niño, aunque muera de cien años, porque sus facultades intelectuales no han salido de aquella estupididad con que la naturaleza sella nuestra primer edad. El infante deja de serlo en el momento que piensa, que discurre, que compra, que deduce consecuencias legítimas de lo que ha pensado, de lo que ha discurrido, de lo que ha comparado [...] la infancia es una causa; la niñez un efecto. La infancia es una ley natural; la niñez el resultado de diversas causas combinadas que hacen de un hombre un ser ignorante, miserable y débil (Zero, 1895, p. 1269).

No obstante, hoy en día ambos términos de infancia y niñez se pueden distinguir desde criterios biológicos, sociales y culturales. Es más, aunque no sean sinónimos, su desambiguación ha conservado esta propuesta de Zero, que muestra cómo la subestimación de infantes, niños, jóvenes, párvulos, preescolares, en fin, en cualquiera de estos términos sigue operando y se conserva su estatus de objeto y su desestimación. En este sentido, la intención de mostrar cómo se conservan estas acepciones es apuntar hacia ese régimen significativo que remonta ambos términos hacia un mismo origen de significación.

El concepto moderno de infancia en México

En México, también se ha investigado esta noción moderna de la niñez. En especial durante el Porfiriato bajo los paradigmas de higienismo y puericultura, pero bajo un enfoque biopolítico que pretendía normar y regular a la población infantil, mostrando los códigos que vuelven objeto al infante gobernándolo. Diversos estudios históricos dieron cuenta de los cambios que sucedieron ya entrado el paradigma higienista y este concepto moderno que vinculaba a la infancia con las instituciones escolares, médicas, penitenciarias, pero sobre todo lo ponía a disposición de la gubernamentalidad del Estado (Del Castillo, 2003; Rodríguez de

Romo, 2005; Carrillo, 2005; Cházaro y Estrada, 2005). Bajo esta perspectiva, se puede afirmar que desde finales del siglo XIX, sobre todo en la Ciudad de México y con menor presencia en algunos estados de la república, el gobierno de la infancia estuvo dominado a través de la principal institución educativa, que fue la Secretaría de Instrucción Pública.

Para establecer las representaciones de la salud infantil desde la puericultura y la higiene escolar, el seguimiento y la vigilancia de la salud del niño sobrepusieron la esfera política sobre la de la vida, como cita Carrillo (2005, p. 176) del primer número de *Anales de Higiene Escolar*: “hacer de nuestros futuros ciudadanos hombres, sanos, fuertes y útiles, tanto para sí mismos como para la patria”. De manera paralela, el eje médico-pediátrico desarrollaría un papel similar en la búsqueda de soluciones hacia los problemas que padecía la infancia:

Esta mirada situó por primera vez en la historia del México independiente a la etapa de la infancia en el horizonte político-cultural de las prioridades del Estado, vinculando a los niños con algunos problemas centrales para la joven nación, como el de las discusiones médicas acerca de los elevados índices de mortandad infantil y el debate científico en torno a la degeneración de la raza mexicana [...] No es que estos problemas no existieran en periodos anteriores. Donde debe hacerse énfasis es en su formulación como problemas de primer orden por parte del Estado (Del Castillo, 2003, pp. 3-4).

Un tercer eje en la aparición de la noción moderna de infancia fue el legislativo. Buenfil-Burgos, en su capítulo “Construcciones de la niñez en el discurso legislativo mexicano” (Buenfil-Burgos, 2001), señala que la dimensión política de la construcción de la infancia durante el siglo XX estuvo atravesada por el antagonismo entre la tradición católica y la ilustrada: la jerarquía católica, con la carga ideológica del periodo virreinal, constituía el contrapeso al énfasis ilustrado del gobierno, que sentaba sus bases, desde la Ilustración con el *Emilio* de Jean-Jacques Rousseau. La cruzada educativa para la formación de ciudadanos consolidaba el ideario positivista de principios del siglo XX con el régimen posrevolucionario, aunque daba denominaciones distintas a la infancia y la encasillaba dentro del ámbito educativo, y, con ello, contenía, dentro de su rol de educando, pupilo y párvulo, el análisis del discurso legislativo que hace Buenfil-Burgos (2001, pp. 236-245) de la Ley Orgánica de Educación de 1935, la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942 y la Ley General de Educación de 1993; compara la per-

manencia, aparición y desaparición de estos términos que se le dan a la infancia. Desde 1935 y 1942 los términos *educando*, *niño*, *pupilo* y *menor* se conservaron hasta 1993. El término *párvulo*, que refiere a un objeto pedagógico que recibe educación, desaparece y aparece el término *individuo*. El término *infante* aparece ya desde 1942 para referirse a niños menores de seis años en etapa preescolar. Será en 1993, con la Ley General de Educación, que apareció el término *individuo* para identificar a un infante, y este se convierte en beneficiario del derecho que todo individuo tiene a recibir educación, y como extensión es objeto de derechos de terceros, de los padres o maestros; o bien como objeto de clasificación, ya que pertenece a un grupo de edad, a un género o a una condición social (Buenfil-Burgos, 2001, p. 249). De este modo la comprensión de la niñez iba y venía en su denominación, pero no dejaba de ser un objeto para ser educado.

Para esta misma autora, son cuatro nudos en los que la construcción del discurso sobre la infancia se va tejiendo: legal, administrativo, pedagógico y axiológico. Estas dimensiones se entrecruzan por medio de un proceso de iteración de una idea ilustrada de la infancia, y definen iteración a partir de la propuesta de Jacques Derrida, la cual posee dos sentidos simultáneos, como repetición y como alteración: la idea de infancia que nace durante la ilustración se repite pero de manera alterada (Buenfil-Burgos, 2001, p. 251).

Las tres leyes analizadas por ella responden a esta operación. El moderno concepto de infancia funda el espíritu legislativo que hace del infante objeto, descompone su estatuto de sujeto al determinarlo como objeto de la reflexión de su bienestar. Se pone en marcha una sucesión de inclusión/exclusión, esto es, se incluye al infante dentro de la legislación para excluirlo de los derechos que en apariencia el mismo acto de legislarlos reconoce, por eso se puede decir que el derecho de la infancia está desmantelado desde el comienzo de su legislación, de allí que la construcción de la infancia, aunque será como sujeto de derecho en lo contemporáneo, de suyo mantiene su estatuto de dependencia de los derechos de terceros:

Esta rearticulación hegemónica del significante “niño” muestra como la operación discursiva que consiste en la rearticulación del significante niño, su resignificación y reocupación, remonta al individuo familiar contemporáneo hacia un objeto o un receptor de prestaciones sociales (en la década de 1940), a los jóvenes que se beneficiarían de la educación pública como un bien social (en la década de 1930), y de regreso al siglo XIX cuando el niño era concebido como la combinación entre instintos y razones. En

otras palabras, muestra las prácticas políticas que nos permiten comprender cómo el niño ha llegado a ser lo que es hoy en día en las leyes mexicanas (Buenfil-Burgos, 2001, pp. 251-252).

La genealogía de la construcción discursiva de la infancia apunta que el estatus de receptor de bienes sociales asignado al infante permite introducirlo en el ámbito jurídico como un objeto para ser cuidado, protegido y procurado. El régimen institucional que permite esta condición conserva transformada esa noción de infancia que tanto Ariès como Buenfil-Burgos señalan, esto es, remontar al niño a su estatus inacabado de objeto adscribiéndolo a su protección y cuidado permanente. En ese sentido, se describe la necesidad de integrar las categorías de biopoder y biopolítica al repertorio antropológico.

Los aportes de Michel Foucault para el desarrollo de una antropología de las infancias, quizá, no estén suficientemente iluminados aún dentro del marco de herramientas conceptuales que aplican los estudios con las infancias contemporáneas; sin embargo, están en espera. Así, el presente texto se propuso generar la necesidad de integrarlas, por lo que es más una invitación; en tanto, las relaciones, los mecanismos y las tecnologías de poder ya están inscritas y condicionan los modos de existencia de las infancias.

Notas

- 1 Véase <http://www.childwatch.uio.no/> y <http://ceanj.cinde.org.co>
- 2 En el caso del estudio de poblaciones antiguas, puede verse Lewis, M. (2009). *The Bioarchaeology of children. Perspectives from biological and forensic anthropology*. Cambridge University Press. También Márquez, L. (2017). La gente invisible. Los niños en las sociedades antiguas. *Arqueología Mexicana*, 24(143), 26-30.
- 3 Este término, que es un neologismo derivado de realizar, exige dar una breve explicación en tres sentidos. Primero, que es la traducción de otro neologismo en inglés, *performative*, derivado de *to perform*, propuesto por John L. Austin en *Cómo hacer cosas con palabras* (1955). Usualmente encontramos el anglicismo performativo y, aunque la traducción sería actuar, en las traducciones de la obra de Austin se ha mantenido como realizativo. Segundo, que refiere a una discusión hecha por la filosofía del lenguaje para distinguir las oraciones o expresiones lingüísticas con las cuales se “Indica que emitir la expresión es realizar una acción y que ésta no se concibe normalmente como el mero decir algo” (Austin, 1955, p. 6). Y tercero, sobre su aporte contemporáneo, en especial, por la obra de Judith Butler, véase, por ejemplo, *Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig, and Foucault* (2003), en Lamas Martha (comp.), *El género: la construcción cultural de la*

diferencia sexual. Porrúa y PUEG y UNAM. Y, finalmente, Butler, J. y Lourties, M. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría del género, *Debate feminista*, 18, pp. 296-314.

Referencias bibliográficas

- Alanen, L. (2014). Theorizing childhood. *Childhood*, 2(1), 3-6.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Austin, J. (1955). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Paidós.
- Buenfil-Burgos, R. N. (2001). Constructions of the child in the Mexican legislative discourse. En K. Huktqvist y G. Dahlberg (eds.), *Governing the child in the new millennium* (pp. 221-258). Routledge-Falmer.
- Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, 28(82), 125-140.
- Carrillo, A. M. (2005). Vigilancia y control del cuerpo de los niños. La Inspección Médica Escolar 1896-1913. En L. Cházaro y R. Estrada (eds.), *En el umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia* (pp. 171-207). Colegio de Michoacán y Benemérita Universidad de Puebla.
- Cházaro, L. y Estrada, R. (2005). *En el umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia*. Colegio de Michoacán y Benemérita Universidad de Puebla.
- Del Castillo, A. (2003). Imágenes y representaciones de la niñez en México en el cambio del siglo XIX al XX. Algunas consideraciones en torno a la construcción de una historia cultural. *Cuicuilco*, 10(29), 1-28.
- Comas, J. (1976). *Manual de antropología física*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cravioto, J. (1966). Significado del crecimiento físico en pediatría. En *Problemas de Pediatría IV. Evaluación y manejo de ciertos aspectos de crecimiento y desarrollo en los niños. Duodécimas jornadas pediátricas de la Asociación de Médicos del Hospital Infantil de México* (pp. 3-11). Ediciones Médicas del Hospital Infantil de México.
- Corona, Y. (2003). Diversidad de infancias. Retos y compromisos. *Tramas*, (20), 13-31.
- Diario Oficial de la Federación. (4 de diciembre de 2014). Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño, resolución 44/25, aprobada el 20 de noviembre de 1989.

- Forsberg, H. y Strandell, H. (2007). After-school hours and the meaning of home: Re-defining Finnish childhood space. *Children's Geographies*, 5(4), 393-408.
- Frazer, J. (1995). *La rama dorada*. Fondo de Cultura Económica.
- Gibson, K. y Dempsey, S. (2013). Make good choices, kid: Biopolitics of children's bodies and school lunch reform in Jamie Oliver's food revolution. *Children's Geographies*, 13(1), 44-58. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.827875>
- Gallagher, A. (2013). At home in preschool care? Childcare policy and the negotiation of educational care. *Children's Geographies*, 11(2), 202-214.
- Gallacher, L.-A. y Gallagher, A. (2008). Methodological immaturity in childhood research?: Thinking through "participatory" methods. *Childhood*, 15(4), 449-516.
- Glockner, V. (2008). *De la montaña a la frontera. Identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero*. El Colegio de Michoacán.
- Hardman, C. (1973). Can there be an Anthropology of Childhood? *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 4(1), 85-99.
- Hirschfield, L. (2002). Why don't Anthropologists like children? *American Anthropology*, 104(2), 611-627.
- Konstantoni, K. (2012). Children's peer relationships and social identities: Exploring cases of young children's agency and complex interdependencies from the Minority World. *Children's Geographies*, 10(3), 337-346.
- Lancy, D. (2012). Why Anthropology of Childhood? A short history of an emerging discipline. *AnthropoChildren (French Studies in the Anthropology of Childhood)*, 1(1), 1-17.
- LeVine, R. (2007). Ethnographic studies of childhood: A historical review. *American Anthropologist*, 109(2), 247-260.
- Montgomery, H. (2000). Becoming part of this world: Anthropology, infancy and childhood. *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 31(1), 15-30.
- Pike, J. (2008). Foucault, space and primary school dining rooms. *Children's Geographies*, 6(4), 413-422.
- Quecha, C. (2013). Cuando los padres se van. Infancia y migración en la Costa Chica de Oaxaca. En *Una mirada a la infancia y adolescencia en México, cuarto premio UNICEF* (pp. 151-223). Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia.
- Ramos Rodríguez, R. (1989). Lo biológico y lo social en el crecimiento físico. *Estudios de Antropología Biológica, IV*, 107-114.
- Rausky, M. (2010). Los abordajes metodológicos en el campo de estudios sociales sobre la niñez: principales tendencias y perspectivas. *Renglones, Revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, (62), 134-158.

- Real Academia de Española. (1734). *Diccionario de la Academia de Autoridades*. Real Academia Española.
- Reynaert, D., Bouverne-de-Bie, M. y Vandeveldel, S. (2009). A review of children's rights literature since the adoption of the United Nations Convention on the Rights of Child. *Childhood*, 16(4), 518-534.
- Rodríguez de Romo, A. (2005). La aparición de la infancia: la medicina frente al cuerpo de los niños durante el Porfiriato. *Anales Médicos*, 50(4), 184-190.
- Sosenski, S. y Jackson, E. (Coords.). (2013). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. Instituto de Investigaciones Históricas y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Stoecklin, D. (2012). Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks. *Childhood*, 20(4), 443-457.
- Pedraza, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. *Nómadas*, (26), 80-90.
- Super, C. M. y Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization in the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.
- Taylor, A. (2011). Reconceptualizing the nature of childhood. *Childhood*, 18(4), 420-433.
- Terreros y Pando, E. de. (1787). *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en tres lenguas francesa, latina e italiana*. Imprenta de la viuda de Ibarra.
- Warming, H. (2011). Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood*, 18(1), 39-53.
- Zerolo, E. (1895). *Diccionario enciclopédico de la lengua castellana*. Garnier Hermanos