

Referencia para citar este artículo: Gómez-Mendoza, M. A. & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 77-89.

La infancia contemporánea*

MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ-MENDOZA**

Profesor de la Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia.

MARÍA VICTORIA ALZATE-PIEDRAHÍTA***

Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

Artículo recibido en marzo 1 de 2013; artículo aceptado en abril 8 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Exponemos el resultado analítico de una consulta de un “corpus” documental representativo en la investigación social sobre el estado actual de los estudios sobre la infancia. Los criterios para elaborar el análisis y exposición de los resultados son: la variedad de concepciones sociales; el origen histórico y la perspectiva sociológica; la experiencia social de la infancia; las imágenes o representaciones que la sociedad tiene de ella; los desarrollos conflictivos de los derechos de la infancia en términos de educación y castigo jurídico; y el porvenir de la infancia moderna como sujeto de medios de comunicación. Historiadores e historiadoras, antropólogos y antropólogas, pedagogos y pedagogas, juristas y sociólogos y sociólogas, analizan los diversos sistemas de representación de la infancia constituidos en el tiempo y en el espacio.

Palabras clave: infancia, población, niñez, grupo de edad, niño o niña, primera infancia, educación de la primera infancia, medios de comunicación, derechos del niño o niña (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Contemporary childhood

• **Abstract (analytical):** We present the analytical results of the consultation of a representative documentary “corpus” from the social research about the current status of the studies on childhood. The criteria to undertake the analysis and presentation of the results are: variety of social conceptions; historical origin and sociological perspective; the social experience of childhood; images or representations that society has thereof; the conflicting developments of children’s rights in terms of education and legal punishment; and the future of modern childhood as subject of the media. Historians, anthropologists, teachers, jurists and sociologists analyze the different systems of childhood representations constituted in time and space.

Key words: childhood, population, age group, boy or girl, early childhood, early childhood education, the mass media, children’s rights (Unesco Social Sciences Thesaurus).

* Realizamos este artículo de revisión de tema en el marco de la pasantía de formación postdoctoral en educación y didáctica de las ciencias sociales en el Centro Internacional de Estudios de la Cultura Escolar (Ceince), en la Universidad de Valladolid, España y en la biblioteca del Instituto Francés de la Educación Lyon, del 1 de mayo al 1 de agosto de 2011. Áreas: sociología, historia, psicología, ciencia política, educación. Subáreas: otras sociologías específicas, tópicos específicos de la educación.

** Profesor de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Profesional en filosofía e historia. Master en Investigación social (Universidad de Burdeos III). Doctor en educación de la Universidad Sorbona Nueva, París III. Postdoctorado en historia de la educación en el Centro Internacional de Estudios de la Cultura Escolar (Ceince), Universidad de Valladolid, España. Correo electrónico: mgomez@utp.edu.co

*** Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Licenciada en educación preescolar. Máster en educación especial con énfasis en problemas de aprendizaje (Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia). Doctora en educación de la Universidad de Valladolid, España. Postdoctorado en didáctica de las ciencias sociales en el Centro Internacional de Estudios de la Cultura Escolar (Ceince), Universidad de Valladolid. Correo electrónico: mvictoria@utp.edu.co



A infância contemporânea

• **Resumo (analítico):** Apresentamos o resultado analítico de uma consulta a um corpus documental representativo em pesquisa social sobre o estado atual dos estudos sobre infância. Os critérios para elaborar a análise e exposição dos resultados são: a variedade de concepções sociais, a origem histórica e a perspectiva sociológica; a experiência social da infância; as imagens e representações que a sociedade tem da mesma; os conflitos desenvolvidos em relação aos direitos das crianças e termos de Educação e de penalização jurídica; e o povir da infância moderna como sujeito dos meios de Comunicação. Historiadores e historiadoras, antropólogos e antropólogas, pedagogos e pedagogas, juristas, sociólogos e sociólogas, analisam os diversos sistemas de representação da infância constituído no tempo e no espaço.

Palavras-chave: infância, população, infância, grupo de idade, menino e menina, primeira infância, educação da primeira infância, meios de comunicação, direitos do menino e da menina (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. El Conjunto diverso y cambiante de las representaciones de la infancia. -2. La fabricación social de la infancia. -3. El niño o niña entre dependencia, autonomía y responsabilidad: querer, educar o castigar. -4. ¿Cuál futuro para la infancia después de la modernidad? -Conclusión. -Lista de referencias.

1. El Conjunto diverso y cambiante de las representaciones de la infancia

Para Gauchet (2004) y Gavarini (2001, 2002a, 2002b, 2006a, 2006b, 2011), la transformación de la infancia en un “niño del deseo”, suscita en nuestros días una verdadera pasión. Una revolución silenciosa se lleva a cabo desde hace treinta años: del nacimiento sin violencia al “derecho a nacer normal”, el niño o niña, tradicionalmente considerado como un ser en devenir, aparece como un ser en “incesante progreso”.

Consideran Arléo y Delalande (2011), que cualquiera que sea la forma que asuma la infancia (niño o niña “adulto en miniatura”, niño “rey” o niña “reina”, niño o niña víctima, niño o niña realizando su “oficio de alumno o alumna”, o particularmente “de niño o niña”), en nuestros días se genera una cultura infantil específica. A su turno, Régine Sirota (2001, 2006a, 2006b, 2010, 2011a, 2011b, 2011c), plantea que la infancia moviliza a los investigadores e investigadoras, y apasiona hoy a los medios de comunicación en una perspectiva de divulgación o vulgarización sin precedentes en el tema.

La sociología de la infancia actual abarca el término anglosajón de *Childhood Studies*, que surgió en los años 90. Según Morrow

(2011), los *Studies* combinan orientaciones de naturaleza conceptual y fundamental con la preocupación por tomar en cuenta la dimensión de la práctica, de la acción, y se invita a investigadores e investigadoras, practicantes, políticos y políticas, e incluso a militantes, a colaborar. Si bien el campo académico complejo y relativamente nuevo de los *Childhood Studies* está poco estructurado en Francia o España y en el contexto latinoamericano, se caracteriza por un enfoque interdisciplinario y holístico de la infancia, que implica: antropología, economía, historia, filosofía sociología, psicología, medicina, derecho, pedagogía, artes, literatura, etc.

Para Régine Sirota (2010, 2011a, 2011b, 2011c), desde la perspectiva de los medios de comunicación masiva, los ejes de interés privilegiados sobre la infancia son diversos y se plantean de manera interrogativa, así: (1) ¿niño rey, niño víctima? Estas son dos fases de una misma pasión por el niño o niña; (2) ¿debe ubicarse al niño o niña, o al saber, en el centro de la educación? Los medios muestran una guerra entre “pedagogos” innovadores y partidarios de la tradición pedagógica; (3) ¿para responder a la crisis educativa se debe estimular la liberación de los niños y niñas, o manifestar la autoridad del sujeto adulto?; (4) ¿infancia en peligro? ¿niño o niña peligrosos?

Ahora bien, en este documento exploramos de manera general algunos de los nuevos paradigmas de la infancia contemporánea. Una pregunta sintetiza el alcance de esta revisión documental: ¿Dónde comienza y dónde termina la infancia? El asunto es complejo, como lo expone Sirota (2006a): se trata de reunir bajo un estatuto intelectual común: embrión, feto, bebé, niño o niña, infante, infante preadolescente, adolescente, post-adolescente y joven.

2. La fabricación social de la infancia

La infancia aparece

Las representaciones de la infancia en el mundo occidental obedecen a la influencia de la cultura del siglo XVIII europeo. Algunas obras de los filósofos John Locke y Jean-Jacques Rousseau son objeto de comentario por los sabios de su época, quienes destacan su relación con la infancia a través de un trabajo de divulgación o vulgarización científica que apasiona a pedagogos y familias. Según Archard (2004, 2011), para Locke, cuyos trabajos sobre la educación fueron ampliamente publicitados y traducidos (*Essay Concerning Human Understanding* de 1690 y *Some Thoughts Concerning Education* de 1693), los niños y niñas son los viajeros que acaban de llegar a un país extranjero del cual no saben nada: su alteridad radical proviene de su falta de saberes y de sentido moral y tienen que aprenderlo todo de los sujetos adultos. Otra célebre imagen de la infancia asociada a Locke, es aquella de *infante "tabla rasa"* o *"página en blanco"*, significando que el niño o niña no tiene ideas innatas. Según Archard, la concepción "moderna" de la infancia descansa sobre una separación definitiva entre la infancia y la edad adulta (*childhood/adulthood*). Para Youf, (2001, 2002, 2004, 2009, 2010), la concepción moderna del niño o niña como menor de edad remite a Locke, pero esta concepción es negativa: la infancia es el tiempo de la ignorancia, los errores y las confusiones, y para superar o cambiar esta situación el papel de la persona adulta es esencial.

Arleo y Delalande (2011), consideran que la cultura infantil es también una cultura

pasajera, porque el individuo la adopta en una parte de su vida antes de abandonarla cuando deja la niñez; luego la infancia se puede definir entonces como una edad de la vida. Las posiciones de Locke y Rousseau divergen sobre la concepción de la infancia: para el primero, es ser vulnerable bajo protección necesaria del adulto; ser inacabado pero capaz de pensar y de desear para el segundo ("considerar el hombre en el hombre y el niño en el niño"). Considera Youf (2002, 2009, 2010) que hoy en día compartimos las dos concepciones de la infancia" planteadas por Locke y Rousseau, que además, tienen en común que al pensar al ser humano democrático hicieron filosóficamente posible los derechos del sujeto infante.

En general, como anota Gros (2006, 2010), en todas las disciplinas y regiones implicadas en el estudio de la infancia, los investigadores e investigadoras saludan el trabajo fundador del historiador francés Philippe Ariès, incluso si su terminología y tesis pueden ser hoy discutidas.

Sirota (2010) y Achard (2004, 2011) consideran, respecto a la obra de Ariès, que su actualización de la evolución de las mentalidades frente a la niñez, menos amenazada por la mortalidad infantil y mejor reconocida como individuo singular, condensada en la expresión "sentimiento de la infancia", tiene el mérito de enfatizar sobre la ausencia de un marco conceptual para definir la infancia en el Antiguo Régimen, y permite explicar la emergencia del vínculo parental. Ariès -afirma Prout (2008a, 2008b, 2011a)-, muestra también el papel de instituciones (como la escuela) en la constitución de la infancia moderna. La infancia es de todas maneras una construcción social: no hay sino "narradores" de la infancia.

Fenómeno social más que biológico, la infancia, según Postman (1994a, 1994b, 1995, 1999) va de 7 a 17 años, esto es, la edad de dominio de la palabra a lo escrito, y globalmente la edad de la escolaridad. Ella nace con la imprenta, que señala la frontera entre los saberes de las personas adultas y el de los sujetos infantes. Antes de la imprenta, los niños y niñas eran sujetos adultos en reducción; después de Gutenberg, son los sujetos adultos "informados". Es a la escuela a la que toca la

responsabilidad de introducir a la niñez en el mundo adulto letrado.

Artières y Bert (2011) consideran que Michel Foucault mostró la importancia del siglo XVIII en la emergencia de sistemas clasificatorios aplicables también a la sociedad, ya sea ella escolar o carcelaria. Mientras que Turmel (2008) evoca la obra de Condorcet (*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*), y los trabajos de Leibniz sobre la estadística, para destacar que desde entonces medir, pesar, examinar al niño o niña "normal", es forzosamente sinónimo de buena salud y también de "bien criado", puesto que los desórdenes sociales y comportamentales se perciben también como patologías. En el siglo XIX europeo occidental, las nociones de "normal" y de "patología" se desplazan de la psicología a la sociología. La enfermedad, el "hándicap", o un comportamiento social juzgado inadecuado, indican lógicamente el desorden o la interrupción del desarrollo identificado como estándar. La infancia fue institucionalizada y la exigencia de regulación y de estandarización corre pareja con la instauración de cánones normativos. El mismo Turmel agrega que las encuestas poblacionales del siglo XIX en Europa occidental, definen la niñez como una sub-población, justificando un enfoque específico: a los higienistas suceden los pediatras y después la escuela, para identificar los estadios obligatorios del desarrollo. Un "espacio-tiempo" específico de la infancia se encuentra en el corazón de su sociología histórica, como afirma Gavarini (2001, 2002a, 2002b, 2006a, 2006b, 2011).

Ahora bien, para Plaisance (2005, 2006) la escuela se convierte en marco institucional de socialización de referencia. Aquellos que están fuera de este marco, van poco a poco, a mostrar otra definición de infancia: "desfavorecida, vigilada, delincuente, protegida".

Con la llegada del siglo XX, la psicología tiende a asumir a la infancia, mientras que la sociología se acerca sobre todo al campo de la familia: entre otras consecuencias, esta división tuvo como efecto teorizar a un niño o niña "en desarrollo". Si los trabajos de Piaget son fundadores y de referencia, Andre Turmel (2008), desde la óptica sociológica, cuestiona

el "desarrollismo" (especialmente piagetiano) que caracteriza el enfoque institucional de la infancia en Inglaterra, en los Estados Unidos y en Francia, entre otros países.

El desarrollo de las ciencias cognitivas en el siglo XX aporta a su vez su conjunto de cuestionamientos sobre la infancia. Gopnik (2010) y Gopnik, Meltzoff y Kuhl (2001), trabajan, desde una perspectiva post-piagetiana, sobre las capacidades cognitivas subestimadas de los bebés. El niño aprende de manera cuasi "científica", pasando por la experiencia a la elaboración de teorías. Su cerebro, diferente al del sujeto adulto, no es menos potente, y este descubrimiento cuestiona la imagen de un niño o niña imperfecto e incompleto, que debería acceder a la complejidad de las personas adultas.

Para Houdé y Leroux (2009) y Houdé (2011), las imágenes de escáner del cerebro permiten, desde los años 1990, explorar la biología del desarrollo cognitivo. Los trabajos de los últimos decenios de años en psicología y en imágenes cerebrales muestran el desarrollo no lineal de la inteligencia y el lugar de la inhibición (capacidad de corregir un error de razonamiento por constatación de un fracaso, imitación o instrucción). En oposición al bebé piagetiano, que asciende paso tras paso una escalera (la inteligencia, según Piaget, es lineal y acumulativa), el bebé post-piagetiano es, entonces, un bebé matemático, un "bebé físico" que hace variar desde el nacimiento las estrategias cognitivas complejas.

Las experiencias de la infancia: existencial, temporal, exaltación o desaparición

El texto de la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño -CIDN-* (Naciones Unidas, 1989) entiende por niño o niña "todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad" (Artículo 1), sin discriminación (sexo, color religión, etc). Lejos de agotar los debates sobre la infancia, esta definición jurídica los aviva.

La infancia es, para Jean Perrot (2008a, 2008b) y para Giorgio Agamben (2007), un periodo de vida, no una "sustancia física, sino

una manera de ser en el discurso”. El mundo moderno, según Agamben, está caracterizado por el fin de la experiencia, en el sentido que se afirma “un hombre de experiencia”. Según Agamben (2007), la existencia está, como el nácar, compuesta de elementos que no se cristalizan. Esta “crisis de la experiencia” implica, entonces, reconsiderar la infancia: esta no es un momento cronológico sino una relación con el lenguaje; por esta razón, hay siempre un niño o niña en cada uno de nosotros. La infancia es una experiencia pura trascendental, liberada del sujeto. No hay niño, no hay niña: hay “infancia”.

Contrario a la sociología tradicional, que niega al niño o niña la capacidad “actancial”¹, la teoría del actor red de Bruno Latour (1996, 2005, 2006), aplicada a la infancia, pretende ver en el niño o en la niña un poder de acción propio: se debe, entonces, considerar al niño o niña como una entidad que no es reducible a una edad de la vida y que perdura en el ser humano: “la infancia es una figura de la vida nómada y móvil, y en continua emergencia” ¿Por qué entonces reemplazar la edad si ya no es más el único criterio para definir la infancia? Sin dar una respuesta a esta difícil pregunta, Prout (2008a, 2008b, 2011a) y Turmel (2008) coinciden en afirmar que, sin duda, es el tiempo de la edad adulta, período en el que el tiempo se lentifica, en que el individuo se consagra intensamente a la elaboración y establecimiento de redes heterogéneas y múltiples de relaciones sociales.

Alan Prout (2008a, 2008b) plantea que el niño o niña individualizado por la multiplicidad de experiencias (familia, escuela, entre otras), es actor de su individualización, en el sentido de que el mismo es quien en lo sucesivo da sentido y coherencia a sus experiencias. Agrega Agamben (2007) que esta “fragmentación no es negativa, es un estado de hecho que no cubre la educación”. Luego, “No se trata de un paraíso que nos quitaron definitivamente para ponernos a hablar; ella [la infancia] coexiste originalmente con el lenguaje”.

Una parte de la obra de Alain Renaut (2003, 2004) muestra cómo la dinámica democratizadora e igualitaria de las sociedades modernas, esfuma el criterio de edad que hace mucho tiempo sirve de barrera entre la infancia y la edad adulta y genera cambios en las representaciones tradicionales que tienden a ser caducas. En la modernidad, el estatus de la infancia está por redefinirse. No se reduce a la sola etapa de la infancia. Así, Sirota (2006a, 2006b) afirma que la multiplicidad de las definiciones de la infancia, en el eje de las temporalidades, se parece a una “mescolanza”, y las etapas de edad varían o se entrecortan: “por su peso social, el marketing [...] también inventó sus propias categorías, como las de ‘teens’ y segmentando sus públicos destinatarios mezcla géneros y edades para interesarse, por ejemplo, en las ‘Lolitas’”, y de esta manera, como exponen Feil, Decker y Gieger, (2004), estimular a los niños y niñas para abandonar lo más rápido posible la infancia: algunas actividades, que en otra época contribuían a la economía familiar, se convirtieron, en las sociedades occidentales, en “pequeños trabajos” con el rango de dinero de bolsillo o para gastos menudos o de mejoramiento de la vida diaria del sujeto joven. La vida de los niños y niñas se “monetizó”. Estos cambios se dirigen hacia una afirmación de la infancia (autónoma ahora) o, al contrario, hacia su “desaparición”.

Julie Delalande (2001, 2009a, 2009b) indaga cómo a través de sus juegos, los niños y niñas generan una verdadera *cultura de la infancia*, claro está, bien examinada, cuidadosamente exaltada por los fabricantes de productos para los niños y las niñas, si bien las relaciones entre la cultura de masas y la cultura infantil (*Power Rangers*, *Barbies* y *Pokemon*) son más complejas que lo que el marketing supone. Investigadores como Arléo y Delalande (2011) identifican un concepto de cultura infantil que designa “los saberes y prácticas culturales propios de la infancia”.

En este marco, para Neil Postman (1994a, 1994b) los años 1850-1950 marcan el apogeo de la infancia y la juventud: mimada, cuidada, educado el niño o niña se reconoce

1 *Actante*, término originalmente creado por el lingüista francés Lucien Tesnière y usado posteriormente por la semiótica para designar al participante (persona, animal o cosa) en un programa narrativo.

en sus lecturas, en su modo de vestir, en su cumpleaños. Pero ya en los años 1950, asegura, la televisión no necesita del aprendizaje literario específico y confunde las fronteras entre las personas adultas (infantilizadas) y los niños y niñas (erotizados), a lo que hay que anotar que cuando Postman dice esto, no existía todavía la Internet. La multiplicación de los crímenes en que los niños y niñas son autores o víctimas, compartir la misma música y vestimentas, entre otros aspectos, ilustran, según Postman, esta desaparición de la infancia. El principio de simetría de Bruno Latour (1996, 2005, 2006) aplicado a la comprensión de la infancia contemporánea, ubica al sujeto niño y a la persona adulta en el mismo plano, y permite concebir que sean equivalentes e intercambiables en la realidad social. Pruebas de ello -según autores como Turmel (2008)-, en sociedades menos desarrolladas y menos democráticas, lo serían el trabajo infantil, los niños-soldados, la prostitución infantil.

Ahora bien, para Holloway y Gill (2001, 2002a, 2002b) y Prout (2008a, 2008b), el computador transforma la infancia de dos maneras: de una parte, los niños y niñas se adaptan a las actividades y contenidos de las personas adultas y, de otra parte, el mundo real y el mundo virtual (*off-line and on-line world*) “se constituyen mutuamente”, es decir, los mundos virtuales se incorporan al mundo real, son recíprocos, sin diferenciarse y oponerse.

La infancia que la sociedad quiere

Delaisi (1994, 2003), Gauchet (2004) y Lebrun (2004) exponen otra constatación sobre la infancia contemporánea: de extraño y deseado, el niño o niña occidental ha pasado en algunas décadas de ser objeto de “beneficio primario”, que trabaja o que se ocupa de los parientes ancianos, a uno de “beneficio secundario únicamente”, destinado a gratificar de manera narcisista a sus padres y madres.

Laurece Gavarini (2001, 2002a, 2002b, 2006a, 2006b) argumenta cómo el único niño o niña posible es entonces el sujeto infante considerado como normal, y la precocidad

misma se eleva a rango de norma educativa. Objeto de proyectos educativos, el sujeto infante soñado es, de hecho, un alumno-feto que toma sus lecciones de inglés y de música *in útero*. Esta concepción determinista que fundamenta la cuestión de la libertad del sujeto es reactivada por las teorías predictivas de la genética y de las neurociencias. A partir de los años 50 se habla del niño “post-moderno”, o de la niña “post-moderna”, alimentados desde la cuna por los avances de la ciencia y de las tecnologías. El fantasma del niño o niña perfecto plantea el asunto de las fronteras entre lo normal y lo patológico, y genera inquietud y fascinación. El eugenismo, bajo el color de los buenos sentimientos, vuelve a surgir con la misma creencia: “la normalidad genética es la normalidad nada más”. El afecto que se tiene con los niños y niñas exige que no se deje nacer sino a quienes la sociedad considera que están bien de salud; el dominio del patrimonio genético es también el dominio del niño o niña. De la elección del sexo de la infancia a la ecografía en tres dimensiones, el bebé es el fruto del poderoso deseo parental.

Igualmente, la sociología contemporánea estudia cómo *no hay niño si no hay proyecto de niño*. A este respecto, Boltanski (2004) considera que en toda sociedad, el niño o niña debe demostrar su estatus de humano antes de aparecer. A partir de observaciones, llevadas a cabo por Boltanski en el hospital, y complementadas con entrevistas a personas que han tenido la experiencia del aborto, constata que el estatus del ser humano pasa por la adopción simbólica que sobrepasa la existencia biológica del feto. Diferentes “combinaciones” -agrega Boltanski-, están en juego para que sea confirmada o invalidada la existencia del niño o niña a nacer: (1) la descendencia: en occidente funciona sobre el principio de la descendencia legítima; (2) el Estado-Nación industrial: se espera que el ser que viene en carne y hueso tenga una utilidad social; (3) el proyecto: en nuestros días, la palabra parental instituye un feto proyecto, mientras que el feto tumoral, “embrión accidental”, se reduce a su carne y hueso y no será “objeto” de un proyecto de vida.

3. El niño o niña entre dependencia, autonomía y responsabilidad: querer, educar o castigar

Renaut (2003, 2004) llama la atención sobre la circunstancia social, a la vez dependiente y autónoma, de la infancia: *el niño es hoy un "alter ego paradójico"* menor, que goza a la vez de protección y de los derechos subjetivos, todavía llamados derechos-creencias y derechos-libertades. En esta perspectiva, Segalen (1988, 1989, 2001) y De Singly (2004, 2005, 2009) observan dos grandes evoluciones sociales: (1) el paso del adultocentrismo al paidocentrismo, tendencia profunda de la sociedad contemporánea completamente volcada hacia la protección y la afirmación de los derechos de la infancia, y (2) la polarización entre liberacionistas (*child liberationists*) y proteccionistas (*child caretakers*). Esta tensión permanente entre "protección" y "liberación" caracteriza la especificidad de la individualización del niño o niña en las sociedades individualistas contemporáneas.

Sirota (2006a) analiza el proceso en el que el niño o niña se convierte en sujeto, como lo ilustra la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* (CIDN, 1989). Texto de referencia, esta convención internacional reconoce a los niños y niñas los derechos fundamentales, y hoy muchos países le dan fuerza de ley o aplican reglamentariamente sus principios. En este horizonte de legalidad y legitimidad, desde el derecho, se evoca un derecho al "dulce juego de la vida" y a una atmósfera familiar alegre.

La CIDN no genera opiniones unánimes, como lo expone Segalen (1988, 1989, 2001, 2010) cuando se habla de "mistificación"; el niño o niña se liberaría de la dominación parental solo cuando pasa a la custodia del Estado. Así, la gestación y el acceso a la procreación médica asistida para las mujeres solas, constituyen realidades sociales en la que los Estados tienen una injerencia directa en la vida de las familias, porque desde hace más de un siglo se controlan y organizan las condiciones de la vida del niño o niña al nacer.

En este marco de legalidad y legitimidad, según Martine Segalen (2001, 2010), dos

nociones emergen actualmente: el maltrato infantil (el niño o niña maltratado es la otra cara de la figura de la infancia mimada y del sujeto de derecho) y la "parentalidad": "capacidad de los padres de saber criar sus niños", que se ha transformado en un "nuevo tópico de la sociología y de la acción social". En los dos casos, para Segalen el niño o niña en peligro es hoy en día, también y en primer lugar, aquel o aquella a quien su padre y su madre no saben educar.

Ahora bien, este delicado y complejo asunto se relaciona con la idea según la cual, si el niño o niña no ha pedido ni consentido nada concerniente a su venida al mundo, entonces la cuestión de la responsabilidad parental y su vínculo con la autoridad debe plantearse en otros términos. Así, Segalen (1989) indica que, anticipándose a la CIDN, el Consejo de Europa adoptó una recomendación "afirmando que los niños no pueden ser ya más considerados como la propiedad de sus padres, sino como individuos con los derechos y necesidades propias". Aquí, según la autora, al concepto de autoridad lo substituye el de responsabilidad.

Educar y/o castigar

Dominique Youf (2001, 2002, 2004, 2009, 2010) ha indagado cómo la mayor parte de los países europeos, confrontados a la evolución del derecho contemporáneo y, especialmente, a la justicia penal de los menores y las menores, han tenido en cuenta, de hecho, que el niño o niña es un ser inacabado que llega a la madurez por la educación.

En este contexto, considera el autor que en los países donde sus sistemas judiciales tienden actualmente a "transformar la lógica educativa y de prevención, que prevalecía hasta ahora, en una lógica aseguradora", los umbrales de la edad de responsabilidad penal varían (de 8 a 14 años), al igual que el acompañamiento de menores que se deriva de esta situación. Luego, los fenómenos sociales relativos a la delincuencia de los sujetos menores se enfrentan a una concepción moderna de la minoría de edad fundada sobre lo inacabado del niño o niña. Los sistemas judiciales sustituyen o asocian las medidas educativas con las sanciones,

adaptan la sanción, la detención provisional, la vigilancia, la detención, y tienen en cuenta la responsabilidad progresiva del niño o niña, considerando su edad y su discernimiento. Youf (2004, 2009, 2010) analiza cómo la justicia penal de las personas menores descansa sobre “dos lógicas complementarias y a veces contradictorias”, porque se trata de sancionar y educar seres todavía no autónomos. Se vive en esta justicia una “dialéctica” entre sancionar y educar. La primera finalidad de la educación en un marco penal es la inserción social del sujeto menor. Para Youf, la elaboración de un derecho penal específico para la infancia ha sido un proceso complejo que todavía suscita intensos debates en nuestras sociedades occidentales: los códigos han pasado de considerar al niño o niña como un “adulto en miniatura”, a definirlos como seres en devenir, a proteger y a educar. Si la justicia es imparcial, “la ética del *care*” (“ética del cuidado”) implica tener en cuenta la particularidad de la persona. Es una “ética de la relación”. La noción del “*care*” proveniente de los Estados Unidos, es difícilmente traducible al español: designa la atención hacia el otro, al mismo tiempo que la implementación concreta de respuestas a sus necesidades. La justicia de los menores y las menores es un ejemplo de cohabitación entre ética de la justicia y “ética del *care*”. Esta justicia admite que el sujeto joven es un ser más frágil que el sujeto adulto, y que se debe hacer emerger su autonomía.

Un amplio y diverso universo de trabajos de Gavarini (2002a, 2006a), O’Neill (1998), O’Neill y Ruddick (1979), Plaisance (2005, 2006), Renaut (2003), Archard (2004, 2011), Alderson (2008), Invernizzi y Williams (2008) y Howe y Covell (2007), exponen cómo los textos nacionales e internacionales concernientes a los derechos de la infancia generan novedosos campos de reflexión, acción e investigación:

(1) Se supone que los derechos del niño o niña han unificado este “grupo social”, pero la infancia sigue siendo difícil de definir. El niño o niña aparece más sujeto y más actor. Ahora, forzosamente deseado, programado, estimulado, escuchado, el niño o niña deberá responder a las expectativas paternas, especialmente por su precocidad en los aprendizajes.

(2) El niño o niña con alguna minusvalía recuerda cuánto la representación de esta toma ventaja sobre la de la infancia, y recalca la ambigüedad de la enunciación y la aplicación de los “derechos de la infancia”.

(3) A diferencia de los partidarios y partidarias de la protección, del “*care*” (*caretaker thesis*), que deniegan estos derechos (esta “capacidad”) para la autodeterminación forzosamente delegada a los sujetos adultos que tienen cuidado de los niños y niñas como tales, el movimiento liberacionista de los niños y niñas (*child liberationist*) insiste sobre su necesaria autodeterminación.

(4) Las personas adultas han privilegiado lo que piensan importante de la protección del niño o niña, y han descuidado, voluntariamente o no, garantizar y estimular su libertad de expresión. Su creatividad o su capacidad de tener un juicio sobre el mundo que le rodea podrían verse frenados.

Infancia, derechos y conflictos

Nacida de la democratización que confirma el fin de la autoridad tradicional, que Renaut (2003, 2004) llama la *crisis actual de la autoridad*, la infancia como sujeto de derechos encuentra su fuente en esta nueva representación del niño o niña: reconocido como diferente del sujeto adulto, el niño o niña tiende al mismo tiempo a beneficiarse de los mismos derechos. La relación entre el niño o niña y la persona adulta podría volverse contractual.

Según Youf (2001, 2002, 2004, 2009, 2010), estos cambios sociales explican cómo el derecho de la familia y los derechos del niño o niña, están en crisis en un buen número de países democráticos occidentales, en los que la ley no tendría clara la manera de organizar y enfrentar situaciones asociadas a la discriminación. Un niño o niña concebido artificialmente debe poder “beneficiarse de los derechos al igual que cualquier niño”. Derecho a la filiación, derecho a conocer su historia, entre otros, alimentan múltiples debates: anonimato de los donantes de espermatozoides, parto anónimo y todas las formas de “derechos para el niño”. Se asiste cada vez a los derechos en conflicto.

4. ¿Cuál futuro para la infancia después de la modernidad?

Adresen y Diehm (2006, 2011), constatan que los niños y las niñas no existen solamente con relación a los sujetos adultos. La infancia constituye un grupo en sí. Es por esto que consideran que la sociología de la infancia toma ventaja sobre las ciencias de la educación o sobre la psicología para estudiarla. Entre las pistas de reflexión emergentes en esta perspectiva se destaca, sin ignorar que existen muchas más, una que interesa a los investigadores e investigadoras: la relación de la infancia con los medios de comunicación.

Infancia y medios de comunicación

Gérard Neyrand (2005a, 2005b, 2010) considera que la conminación a ser uno mismo es el *leitmotiv* de la post-modernidad, incluso si el niño o niña se halla en medio de dos imágenes, la del niño o niña tirano y la del niño o niña abusado. Los saberes académicos y especializados sobre la infancia, cuando alcanzan difusión, son a menudo descontextualizados luego de su reformulación mediática, incluso cuando estos se refieren a normas científicas sobre la infancia. Por ejemplo -anota el autor-, la insistencia de los medios sobre las capacidades cognitivas de los recién nacidos y sobre la precocidad de sus aprendizajes puede ser contraproducente y hacer del niño o de la niña un “consumidor pasivo de saberes inculcados”.

Paradójicamente -plantea Neyrand (2005a, 2005b, 2010)- “el niño sujeto se convierte en niño pasivo de una doble influencia, la de la perversión sexual adulta y la de la alienación consumidora”, dos formas de alienación del sujeto. Las estrategias de mercadotecnia han adoptado el estatus del niño-sujeto o niña-sujeto dirigiéndose directamente a estos como consumidores. Daniel Cook (2004, 2008) analiza el interés por esta concepción del niño o niña sujeto por parte de la industria de la moda, que trabaja desde comienzos del siglo XX para hacer valer el punto de vista del niño o niña sobre el de los padres y madres, y afirma: “en los Estados Unidos, diversas iniciativas (*Oficina*

de los niños, semana del bebé...) articulan los resultados de la investigación (puericultura, pedagogía...) con las acciones de mercadeo.” Haciendo valer legítimamente sus derechos y expresando sus deseos el niño o niña es ordenador de compras. El hiperconsumo cuyo blanco es el niño-rey se basa en la ausencia de frustración. Así, Gavarini (2002a, 2002b, 2006a, 2011), desde una perspectiva psicoanalítica, considera que si la carencia es inherente al ser -de ahí esta discontinuidad o “frustración” conocida desde hace mucho tiempo en la escuela-, existe ahora en las familias.

Desde este marco interpretativo, De Singly (2004, 2005, 2009) y Gavarini (2006a, 2011), anotan que la infancia como “categoría poseedora de derechos propios”, acredita tanto en el público general como en el universo del marketing, una nueva representación del niño o niña, en la que las necesidades elementales tienen la tendencia a volverse derechos subjetivos extensivos que pueden generar alguna confusión o conflictos de derechos (derecho a conocer a sus progenitores y progenitoras, a ser deseados por sus padres y madres, a ser educados, a consumir...): con toda razón la satisfacción de sus necesidades/derechos se impone como norma de funcionamiento de la familia y de la sociedad.

El sujeto bebé, en puericultura, en pediatría, en psicología, en pedagogía, es definido como una persona. Su cotidianidad es entonces sobrentendida por esta inserción futura en la sociedad; el o ella será un ciudadano o ciudadana con un buen nivel de ilustración y de educación, a quien vigilarán las personas adultas benévolas pero determinadas. Para Iwaniukowicz y Hedjerassi (2007), las reformas de la educación preescolar y primaria en muchos países se inscribirían en este “giro” que ha puesto al alumno o alumna en el centro, como una de las propiedades de la escuela. Así, Houdé (2011) y Houdé y Gaëlle (2009) plantean que las aplicaciones psicopedagógicas que caracterizan a nuestras actuales sociedades, se desprenden de las investigaciones sobre el desarrollo de la infancia, y tienen lugar en un complejo proceso de transposición y vulgarización científica de los resultados de la investigación en todas las disciplinas que giran alrededor del niño o niña.

Conclusión

Al final de dos siglos de evolución, el niño o niña de hoy en día es actor social total así como sujeto de pleno derecho. Historiadores e historiadoras, antropólogos y antropólogas, pedagogos y pedagogas, juristas, sociólogas y sociólogos, analizan los diversos sistemas de representación de la infancia que se han constituido en el tiempo y en el espacio. En la mayor parte de los casos, el adultocentrismo que prevaleció largo tiempo es cuestionado, al igual que la construcción de una sociedad por ciclos o etapas de edades: el niño o niña, ni inocente ni fortuito, se representa por una construcción social de la infancia llena de consecuencias. Alan Prout (2008a) destaca la importancia de la divergencia entre el niño o niña “ser en devenir” y el niño o niña “ser en el presente”. Como sugiere Archard (2004, 2011), el término de infancia, antes que el de niño o niña, enfatiza sobre un estado más que sobre una etapa de la existencia de la niñez.

Turmel (2008) subraya, examinando las visiones contemporáneas sobre la infancia, la extrema dispersión de sus representaciones y la vivacidad de los debates en materia jurídica, filosófica, sociológica, antropológica, psicológica, etc. Sobre el fondo de una crítica del adultocentrismo común a la socio-antropología, a la sociología y a la psicología, vuelve a surgir el asunto de la diferencia niño/adulto o niña/adulta; porque las antiguas respuestas ofrecidas por el desarrollismo no bastan hoy. La crítica al paradigma del desarrollo infantil en su diversas versiones que llevan a cabo conjuntamente la sociología y la psicología, para citar dos disciplinas de referencia, tiene efectos sobre sus propios desarrollos; pero también, en un plano más general, el paradigma del desarrollo no se encontraría en un estado de suficiencia y capacidad para dar plena cuenta de la experiencias de la infancia de hoy, ni para englobar la pluralidad y la complejidad de su representaciones sociales.

Lista de referencias

Adresen, S. & Diehm, I. (2006). *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Adresen, S. & Diehm, I. (2011). Elementarpädagogik in der Einwanderungsgesellschaft eine kritische Reflexion. *Menschenrechte und Migration*, 8, pp. 273-278.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Alderson, P. (2008). *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Archard, D. (2004). *Children Rights and Childhood*. London: Routledge.
- Archard, D. (2011). *Children's Rights*. Stanford: The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Recuperado el 11 de noviembre de 2012, de: <http://plato.stanford.edu/archives/sum2011/entries/rights-children/>
- Arléo, A. & Delalande, J. (2011). *Cultures enfantines: Universalité et diversité*. Rennes: PUR.
- Artières, P. & Bert, J. F. (2011). *Surveiller et Punir de Michel Foucault: Regards critiques 1975-1979*. Caen: PUC.
- Boltanski, L. (2004). *Le condition foetale: Une sociologie de l'engendrement et l'avortement*. Paris: Gallimard.
- Cook, D. (2004). *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Durham: Duke University Press.
- Cook, D. (2008). The Missing Child in Consumption Theory. *Journal of Consumer Culture*, 8 (2), pp. 219-243.
- Delaisi, G. (1994). *Enfant de personne*. Paris: Odile Jacob.
- Delaisi, G. (2003). Le désir d'enfant saisi par la médecine et par la loi: une approche ethno-psychanalytique: Désir d'enfant. *Informations sociales*, (107), pp. 94-101.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes: PUR.
- Delalande, J. (2009a). *Les enfants entre eux: Des jeux, des règles, une morale*. Paris: Autrement.
- Delalande, J. (2009b). *Des enfants entre eux: des jeux, des règles, des secrets*. Paris: Editions Autrement.

- De Singly, F. (2004). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: Armand Colin.
- De Singly, F. (2005). *Le Soi, le couple et la famille*. Paris: Armand Collin, Collection Essais & Recherches.
- De Singly, F. (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même? Guide de voyage à l'intention du parent*. Paris: Armand Colin.
- Feil, C., Decker, R. & Gieger, C. (2004). *Wie entdecken Kinder das Internet?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gauchet, M. (2004). L'enfant du désir. *Le débat*, (132), pp. 98-121.
- Gavarini, L. (2001). L'enfant abusé/l'enfant consentant. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2 (44), pp. 15-21. Recuperado el 11 de noviembre de 2012, de: www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2001-2-page-15.htm.
- Gavarini, L. (2002a). L'enfant abusé, nouvelle figure de l'enfance en danger. *Mouvements*, 4 (23), pp. 136-144
- Gavarini, L. (2002b). L'enfant est-il un sujet? Évolution des représentations et des savoirs, *Mouvements*, 4 (23), pp. 123-137.
- Gavarini, L. (2006a). *L'enfant et les déterminismes aujourd'hui: Peut-on penser un sujet? Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Gavarini, L. (2006b). Figures et symptômes actuels de l'enfance: l'enfant victime ou la construction d'une mythologie et d'une normativité éducative, *Le Télémaque* 1 (29), pp. 91-110. Recuperado el 11 de noviembre de 2012, de: www.cairn.info/revue-le-telemaque-2006-1-page-91.htm
- Gavarini, L. (2011). L'enfant, symptôme de la difficulté d'être parent aujourd'hui? En D. Coum (ed.) *Que veut dire être parent aujourd'hui?*, (pp. 95-108). Paris: Érès.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. & Kuhl, P. (2001). *How babies think: the science of childhood*. London: Phoenix.
- Gopnik, A. (2010). *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life*. New York: Picador Editions.
- Gros, G. (2006). Philippe Ariès. Entre traditionalisme et mentalités, *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2 (90), pp. 121-140. Recuperado el 15 de diciembre de 2012, de: <http://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2006-2-page-121.htm>
- Gros, G. (2010). Philippe Ariès. Naissance et postérité d'un modèle interprétatif de l'enfance. *Histoire de l'éducation*, (125), pp. 49-72.
- Holloway, S. & Gill, V. (2001). *Cyberkids: Youth Identities and Communities in an On-line World*. London: Routledge.
- Holloway, S. & Gill, V. (2002a). *Cyberkids: Children in the Information Age*. London: Routledge.
- Holloway, S. & Gill, V. (2002b) *Ciberkids? Exploring children's Identities and Social Networks in On-line and Off-line Worlds. Annals of the Association of American Geographers*, 92 (2), pp. 302-319.
- Houdé, O. & Gaëlle, L. (2009). *Psychologie du développement cognitif*. Paris: PUF.
- Houdé, O. (2011). *Psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- Howe, R. B. & Covell, K. (2007). *A Question of Commitment: Children's Rights in Canada*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- Invernizzi, A. & Williams, J. (2008). *Children and Citizenship*. London: Sage Publications.
- Iwaniukowicz, M. F. & Hedjerassi, N. (2007). La Convention Internationale pour les droits de l'enfant à l'épreuve des curricula de l'école primaire française. In Société francophone de philosophie de l'éducation. *Repenser l'enfance? Une question philosophique*, (pp. 24-27). Paris: Société francophone de philosophie de l'éducation.
- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. En J. Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp.131-146). Paris: PUF.
- Latour, B. (2005). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Paris: La Découverte.
- Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris: La Découverte.
- Lebrun, J. P. (2004). Des incidences de la mutation du lien social sur l'éducation. *Le débat*, (132), pp. 151-176.

- Morrow, V. (2011). *Understanding children and childhood*. Lismore: Centre for Children and Young People: Background Briefing Series, Centre for Children and Young People, Southern Cross University.
- Naciones Unidas (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN)*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Neyrand, G. (2005a). *Emergence de l'enfant sujet et paradoxe de la médiatisation. L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Toulouse: Eres Editions.
- Neyrand, G. (2005b). *Une histoire de l'enfance et de l'enfant du XVIIIe siècle à nos jours. Enfants, sexe innocent?* Paris: Autrement. Recuperado el 14 de enero de 2013, de: www.cairn.info/enfants-sexe-innocent--9782746705586-page-7.htm
- Neyrand, G. (2010). L'enfant comme référentiel ambigu des politiques publiques. *Informations sociales*, 4 (160), pp. 56-64. Recuperado el 14 de enero de 2013, de: www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-4-page-56.htm.
- O'Neill, O. (1998). Children's Rights and Children's Lives. *Ethics*, (98), pp. 445-463.
- O'Neill, O. & Ruddick, W. (1979). *Having Children: Philosophical and Legal Reflections on Parenthood*. Oxford: Oxford University Press.
- Perrot, J. (2008a). Devenir adulte et rester enfant? Relire les productions pour la jeunesse. En C. Isabelle, N. Chabrol & H. Catherine (dir.) *Actes du colloque international*. Clermont: Presses Universitaires Blaise-Pascal.
- Perrot, J. (2008b). *Entre nostalgie du sacré et jeu du Gai Savoir, l'enfant qui joue avec le Temps. Devenir adulte et rester enfant? Relire les productions pour la jeunesse*. Clermont: Presses Universitaires Blaise-Pascal.
- Plaisance, É. (2005). *Histoire de l'enfance. Histoire de l'éducation*. En É Plaisance & G. Vergnaud. *Les sciences de l'éducation*. Paris: La Découverte. Recuperado el 15 de enero de 2013, de: <http://www.cairn.info/les-sciences-de-l-education--9782707145994.htm>
- Plaisance, E. (2006). *Dénominations de l'enfance: De l'anormal au handicapé. Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Postman, N. (1994a). *The Disappearance of Childhood*. London: Vintage Books.
- Postman, N. (1994b). *The Disappearance of Childhood: Redefining the Value of School*. New York: Vintage Books.
- Postman, N. (1995). *The End of Education: Redefining the Value of School*. New York: Knopf.
- Postman, N. (1999). *Building a Bridge to the Eighteenth Century: Ideas from the Past that Can Improve Our Future*. New York: Knopf.
- Prout, A. (2008a). Culture-nature and the construction of childhood. En K. Drotner & S. Livingstone (eds.) *The international handbook of children, media and culture*. Los Angeles/London: Sage.
- Prout, A. (2008b). *Participation, policy and changing conditions of childhood in Transforming learning in schools and communities : the remaking of education for a cosmopolitan society*. London: Continuum Press.
- Prout, A. (2011a). Taking a step away from modernity: reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1 (1), pp. 4-14.
- Renaut, A. (2003). La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance. Paris: Bayard/Calmann-Lévy.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris: Flammarion.
- Segalen, M. (1988). *Sociologie de la famille*. Paris: Armand Colin.
- Segalen, M. (dir.) (1989). *L'Autre et le semblable. Regards sur l'ethnologie des sociétés contemporaines*. Paris: Presses du CNRS.
- Segalen, M. (2001). *La parenté in Ethnologie. Concepts et aires culturelles*. Paris: Armand Colin.
- Segalen, M. (2010). *A qui appartiennent les enfants?* Paris: Taillandier.
- Sirota, R. (2001). Les figures de l'enfance de la sphère médiatique à la sphère scientifique. In L. Hamelin-Brabant & A. Turmel

- (ed). *Les figures de l'enfance d'hier à aujourd'hui: continuité, discontinuité, rupture, traduction*. Québec: Presses Interuniversitaires.
- Sirota, R. (2006a). Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux? *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Sirota, R. (2006b). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Paris: Presses Universitaires de Rennes.
- Sirota, R. (2010). French Childhood Sociology: An Unusual, Minor Topic or Well-Defined Field? *Current Sociology*, 58 (2), pp. 250-271.
- Sirota, R. (2011a). Enfance et culture sous le regard des sciences sociales. *Lettre de l'AISLF*, (12), pp. 9-10.
- Sirota, R. (2011b). Allers-retours sur carnets de terrain: le métier de sociologue en famille. L'observation d'un rite de socialisation. In B. Tillard & M. Robin (ed.) *Enquêtes au domicile des familles: la recherche dans l'espace privée*, (pp.119-142). Paris: L'harmattan.
- Sirota, R. (2011c). *Les métiers de l'enfant à l'âge de l'internet, métier d'enfant, métier d'élève, Childhood, Children and the Internet: Challenges for the Digital Age*. Paris: Fondation Calouste Gulbenkian, Lisbonne.
- Turmel, A. (2008). *A Historical Sociology of Childhood: Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Youf, D. (2001). L'enfant doit-il être tenu pour responsable de ses actes? *Cités*, (6), pp. 215-228.
- Youf, D. (2002). *Penser les droits de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Youf, D. (2004). Enfance victime, enfance coupable: Les métamorphoses de la protection de l'enfance. *Le Débat*, (132), pp. 214-224.
- Youf, D. (2009). *Juger et éduquer les mineurs délinquants*. Paris: Dunod.
- Youf, D. (2010). Éduquer au pénal. *Les cahiers Dynamiques*, 1 (45), pp. 16-22.