



Nuevos estudios de infancia, política de infancia y derechos de los niños y niñas¹

Heinz Sünker²; Jo Moran-Ellis³

Recibido: 11 de abril de 2018 / Aceptado: 22 de junio de 2018

Resumen. En un momento en que el futuro de la democracia está en juego, es necesario reconocer el significado de la contribución que los “nuevos” estudios de la infancia pueden hacer para asegurar ese futuro, particularmente con respecto a establecer la importancia de la agencia y la competencia social de los niños (en diferentes ámbitos de la vida cotidiana) como actores sociales políticos. La combinación de estos reconocimientos con la tarea de conceptualizar las políticas de infancia (en forma de políticas con niños) y un desarrollo emancipador en el campo de los derechos del niño es vital para unos debates socio-teóricos y socio-políticos más completos sobre las soluciones al problema de un futuro humano positivo para todas las generaciones. En este artículo mostramos cómo las conceptualizaciones y el trabajo empírico de los estudios de infancia realzan el papel que los derechos de los niños pueden desempeñar en la mejora de los procesos democráticos en el nivel de la sociedad, es decir, en la participación real. Esto va más allá de la tendencia a tratar los derechos de los niños como una cuestión de interés individual; en su lugar se aboga por una consideración de los derechos y de la agencia de los niños como una condición social para la democracia.

Palabras clave: Estudios de infancia; derechos; democracia; políticas de infancia.

[pt] Novos estudos da infância, política da infância e direitos das crianças

Resumo. Numa época em que o futuro da democracia está em jogo, é necessário reconhecer o significado da contribuição que os “novos” estudos da infância podem ter para assegurar o mesmo, particularmente em relação ao estabelecimento da importância da competência social e da agência das crianças como atores sociais e políticos (em diferentes âmbitos da vida quotidiana). A combinação deste reconhecimento com a tarefa de conceptualizar as políticas de infância (em forma de políticas com crianças) e um desenvolvimento emancipador no plano dos direitos das crianças é essencial para debates socioteóricos e sociopolíticos mais completos sobre as soluções do problema de um futuro humano positivo para todas as gerações. Neste artigo, mostra-se como as conceptualizações e o trabalho empírico dos estudos da infância realçam o papel que os direitos das crianças podem desempenhar na melhoria dos processos democráticos ao nível da sociedade, ou seja, na participação real. Isto vai para além da tendência de tratar os direitos das crianças como um assunto de interesse individual. Em lugar disso, defende-se que se considerem os direitos e a agência das crianças como uma condição social para a democracia.

¹ Traducción del alemán realizada por Manfred Liebel.

² Universität Wuppertal/Fakultät für Human - und Sozialwissenschaften (Alemania).

E-mail: suenker@uni-wuppertal.de

³ University of Sussex/Department of Sociology (Reino Unido).

E-mail: j.moran-ellis@sussex.ac.uk

Palabras-chave: Estudos da infância; direitos; democracia; políticas de infância.

[en] New Childhood Studies, Childhood Policy and Children Rights

Abstract. In a time where the future of democracy is at stake, it is necessary to recognize the significance of the contribution that the “new” childhood studies can make to securing that future, particularly with respect to establishing the importance of the agency and social competence (in different arenas of everyday life) of children as political social actors. The combination of these recognitions with the task of conceptualizing childhood politics (as politics with children) and an emancipatory development in the field of children’s rights is vital for fuller socio-theoretical and socio-political debates on solutions to the problem of positive human future for all generations. In this paper, we show how the conceptualizations and empirical work from childhood studies enhance the role that children’s rights can play in the improvement of democratic processes at a societal level, i.e. real participation. This is something that goes way beyond the tendency to treat children’s rights as an individual concern, arguing instead for a consideration of children’s rights and agency as a social requirement for democracy.

Keywords: Childhood Studies; Rights; Democracy; Childhood Policies.

Sumario. 1. Introducción. 2. Nuevos estudios de infancia (Childhood Studies). 2.1. Cambio de paradigma y perspectiva. 2.2. Estudios de infancia, política social y pedagogía. 3. Política de infancia y derechos del niño. 3.1. Orden generacional, dialéctica de dependencia y autonomía en el curriculum vitae. 3.2. Democracia y derechos democráticos. 3.3. Política, intereses y derechos democráticos. 3.4. Política infantil y la Convención sobre los Derechos del Niño. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Agradecimientos. Agradecemos al Comité editorial, a los revisores anónimos por sus comentarios y observaciones, y a Manfred Liebel por la traducción de nuestro texto al castellano.

Cómo citar: Sünker, H.; Moran-Ellis, J. (2018): Nuevos estudios de infancia, política de infancia y derechos de los niños y niñas, *Sociedad e Infancias*, 2, 171-188.

1. Introducción

El presente texto trata de explicar tanto los fundamentos como los resultados de los llamados “nuevos” estudios de infancia (con especial referencia al análisis de la agencia y la competencia social de los niños y niñas), con argumentos referidos a una política de infancia que distingue claramente entre una política *con* los niños y una política *para* los niños. También se utilizan para este propósito los desarrollos actuales de los discursos sobre las diferentes interpretaciones de lo que los derechos del niño pueden/deben significar.

Se trata de una perspectiva emancipadora, democrático-teórica y democrático-práctica, con la cual las conceptualizaciones de la infancia y las vidas de los niños son abordadas ofensivamente: para justificar una “buena” infancia y una “buena vida” para todas las personas en esta Tierra según sea necesario. Esto en el contexto de los ataques neoliberales a la calidad de vida de la gran mayoría de la población.

Por lo tanto, este texto trata de las posibilidades de democratizar todas las condiciones de vida, frente a la existencia de relaciones de clase no democráticas,

que necesariamente se basan en las condiciones determinadas por el capitalismo, que promueven la desigualdad.

Lo que queda por decir es que la infancia no es solo social e histórica desde un punto de vista conceptual, sino también, hasta hoy, un terreno disputado científica e incluso interdisciplinariamente, aun cuando durante 30 años parecía que la nueva investigación sobre la infancia se había convertido en interdisciplinaria en el ámbito de los discursos internacionales.⁴ Sin embargo, sigue siendo oportuno ese enfoque –que consiste en la crítica del naturalismo y, por lo tanto, del modelo de desarrollo como expresión del adultismo–, toda vez que, en nuestra sociedad, casi todo el mundo cree tener una opinión sobre la infancia (y la vida) de los niños y niñas y de las instituciones donde ellos crecen.

Esto se debe al hecho de que todos hemos sido niños una vez y hemos asistido generalmente a las instituciones asociadas con esta etapa de vida, desde el jardín de infancia hasta la escuela. Además, son muchos los que tienen intereses particulares al respecto –padres, familias, profesionales, políticos– porque, de diferentes maneras, se considera que “los niños son nuestro futuro”; sin embargo, a estos niños y niñas no se les pregunta, ni siquiera cuando se trata de su propio interés (ver Moran-Ellis y Sünker, 2008).

Las Ciencias Sociales, y sus esfuerzos de esclarecimiento cuando se refieren a la “infancia” o a “los niños”, tienen que lidiar, por tanto, de manera específica, con formas de conocimiento cotidiano, opiniones, e intenciones, lo que lleva a que la desmitificación sea una tarea de importancia social y de mayor relevancia que la que se da en muchas otras disciplinas y casos (ver Bourdieu, 2004: 19).

Nos encontramos aquí con un tipo especial de naturalismo, con posiciones que los “nuevos estudios de la infancia” intentan liquidar desde hace ya unos treinta años a nivel internacional, contemplando la relación de la infancia, los niños y la sociedad en sus consecuencias histórico-sociales para la formación de la vida del niño y de la estructura social (ver, Alanen, 1989; Melzer y Sünker, 1989; Alanen, 1994; James y Prout, 1997; Hutchby y Moran-Ellis, 1998; Qvortrup, 2004a; Prout, 2005; Qvortrup, Corsaro y Honig, 2009; Honig, 2009; Bühler-Niederberger, 2011; Moran-Ellis, 2013a).⁵

2. Nuevos estudios de infancia (Childhood Studies)

2.1. Cambio de paradigma y perspectiva

Leena Alanen (1994), en una contribución fundamental para la nueva investigación sobre la infancia, señala que las Ciencias Sociales producidas anteriormente tienen un conocimiento predominantemente ideológico y centrado en la edad adulta que

⁴ Si se desea, puede consultarse a Prout (2004) quien plantea un nuevo debate sobre la investigación de la infancia: provocativa, porque este autor es un representante de la primera generación de nuevos estudios sobre la infancia que aborda sistemáticamente sus limitaciones; ver también las reflexiones de otro autor de esta generación, Qvortrup (2012).

⁵ En términos de línea de investigación, la operación comenzó con dos proyectos que Jens Qvortrup lanzó a principios de la segunda mitad de la década de 1980 en el *European Centre for Social Welfare Policy and Research* de Viena con equipos internacionales de investigación: “Childhood as Social Phenomenon” y “Children at Risk” (Qvortrup, 1994a & b).

discrimina, ignora o reprime a los niños (Alanen, 1994: 93). En este contexto, plantea la cuestión de si existe la posibilidad de tomar en serio la *socialidad* de la infancia, la participación de los niños en la vida social, la actividad propia de los niños y el conocimiento que tienen, como niños, de su propia sociedad. En consecuencia, defiende un punto de vista “infantil” en las Ciencias Sociales y se refiere, sociológicamente, a la función de modelo que puede tener el feminismo, tanto como movimiento como en cuanto a producción de conocimiento feminista.

En una extensión de esta línea argumental, H. Zeiher (1996), en un artículo en el que hacía una interpretación de los resultados del proyecto de investigación “La infancia como fenómeno social” (Qvortrup 1994a), considerándolos como una “redefinición de la sociología de la infancia”, declaraba que había comenzado un nuevo movimiento de emancipación de los niños en la sociedad. Y ello porque, después de los debates sobre las relaciones de clase y las relaciones de género, la relación entre las generaciones –y, sobre todo, la posición de los niños– había llegado al centro de una discusión acentuada sociopolíticamente (Zeiher, 1996: 48; ver también Sünker, 1993; Honig, 1999; Alanen y Mayall, 2001; du Bois-Reymond, Sünker y Krüger, 2001). Esto apunta al cambio de perspectiva antes mencionado, el que comprende la transición desde el enfoque de socialización, que determinaba anteriormente el debate, a una nueva base para la investigación de la infancia (Bühler-Niederberger y Sünker, 2008).

En una revisión del estado de la cuestión de la investigación de la infancia, Andreas Lange (1995: 65-66; ver también 1994) resumió los contenidos de este cambio de perspectivas de una manera clara y válida:

La investigación de la infancia, a la vista de la literatura estudiada, aparece como un terreno rico en perfiles cuyos límites todavía no han sido explorados, y mucho menos destacados.

El cambio de las representaciones sociocientíficas de la infancia expresadas en los libros analizados, en comparación con la situación de hace unos 10 años, se puede caracterizar como una transición del “niño OPIA” al “niño CAMP”.

“OPIA” es un acrónimo de:

- “Ontológicamente dado”: las cuestiones de definición no jugaban ningún papel esencial, una clasificación cronométrica determinaba el comienzo y final de la infancia.
- “Pasivamente”: los niños eran vistos más o menos como receptores pasivos de impulsos de socialización.
- “Idílico”: la infancia fue considerada esencialmente como una reserva social.
- “Apolítico”: los problemas de la infancia no desempeñaron un papel destacado en el contexto de la política.

Del mismo modo, el estado de discusión actual se puede tipificar con el acrónimo “CAMP”:

- “Construido discursivamente”: los estudios han ayudado a dar una visión más matizada de los procesos que han llevado a que la niñez sea vista hoy como una etapa especial e intrínseca de desarrollo.
- “Actuando activamente”: en la perspectiva de las Ciencias Sociales los niños ya no son solo víctimas que padecen los procesos de socialización, sino que son vistos cada vez más como actores competentes e individuos que persiguen sus propios intereses.
- “Modernizado”: la teoría de la modernización y sus variantes específicas se han convertido en un punto de referencia central de los discursos de la infancia de hoy.
- “Políticamente porfiado”: la infancia es hoy un terreno político controvertido. Estas luchas no solo consisten en mejorar las condiciones de vida de los niños, sino que están en la agenda de las disposiciones posicionales fundamentales sobre el estatus social del niño.

Desde principios del siglo XX (y antes), la psicología evolutiva y la pedagogía han predominado en los discursos sobre la infancia y la vida infantil, por lo que James y Prout (1997) resumen el nuevo debate en el contexto de “la infancia como una variable de análisis” (*op. cit.*: XII) y de “la infancia como construcción social” (*op. cit.*: X) de la siguiente manera:

La asignación tradicional de la infancia a los márgenes de las Ciencias Sociales o su ubicación primordial dentro de los campos de la psicología evolutiva y de la educación está, entonces, empezando a cambiar: ahora es mucho más común encontrar un acuerdo en que la infancia debe ser considerada como una parte de la sociedad y la cultura más que una precursora de estas; y que los niños deben ser vistos como actores sociales ya, no como seres en proceso de serlo. En resumen, aunque queda mucho por hacer y estos progresos alentadores necesitan llegar mucho más lejos, ha ocurrido un cambio significativo (James y Prout, 1997: IX).

En particular, el énfasis en la perspectiva de los actores y de las competencias, en el contexto de una formación teórica empíricamente saturada, mantiene hasta hoy un debate sobre la cuestión fundamental del sujeto, la educación y la teoría social; ¿qué pueden hacer los niños y qué se puede “esperar” de ellos?

En los últimos años, lo que puede describirse como “paradigma de competencia” en la sociología de la infancia ha aflorado en una serie de publicaciones clave... El mérito principal de esta investigación es cuestionar la perspectiva sobre los niños y la infancia propuesta por la psicología evolutiva y la teoría de la socialización en los procesos sociales mediante los cuales pasan de ser no-adultos a ser adultos. Sin negar que los humanos se desarrollan a lo largo del tiempo y de maneras que pueden describirse, ni que los comportamientos sociales apropiados son aprendidos y no naturales, el paradigma de competencia busca tomar en serio a los niños como agentes sociales por derecho propio; examinar cómo las construcciones sociales de la “infancia” no solo estructuran sus vidas sino que también están estructuradas por las actividades de los propios

niños; y explicar las competencias sociales que los niños manifiestan en el curso de su vida cotidiana como niños, con otros niños y con adultos, en grupos de pares y en familias, así como en los múltiples otros ámbitos de la acción social (Hutchby y Moran-Ellis, 1998: 8).

2.1. Estudios de infancia, política social y pedagogía

Tanto la posición como la tradición, ambas criticadas por estas reflexiones, deben dibujarse claramente en sus dimensiones socioteóricas y sociopolíticas: la “perspectiva de integración social”, con la cual las primeras teorías burguesas, con su sensibilidad a los problemas sociales derivados de la capitalización de las condiciones sociales, buscaron mediar entre la sociedad y la pedagogía, se disolvió a favor de lo que Walter Benjamin llama los “procesos de condicionamiento” de los niños con los que la astucia sustituye cada vez más a la violencia (Benjamin, [1929]1969: 87⁶). La astucia se hizo necesaria sobre todo en el contexto de intereses que abordaban la referencia a la infancia y los niños bajo los auspicios de la funcionalización, la instrumentalización y la heteronomía.

En este contexto, unas décadas después de Benjamin, Phillippe Ariès, en su historia de la infancia y la familia bajo el Antiguo Régimen, se preguntará sobre las consecuencias del proceso de desarrollo social, que describe como una homogeneización de lo social, de las condiciones estructurales y de vida de los niños y de la configuración social de la “infancia”. Su interpretación, históricamente controvertida, pero que nos interesa en términos de análisis sociológico, es la de un proceso que implica la generalización del control social y, por lo tanto, el desarrollo de posibilidades de intervención en las condiciones de vida y en los entornos vitales previamente desconocidas (Ariès, [1960]1987).

Esto corresponde hoy en día a lo que el sociólogo alemán Ulrich Beck, como parte de su diagnóstico de la sociedad, resume en la tesis de que actualmente se desarrolla “un sistema de instituciones políticas, administrativas y de previsión social” que intervienen en lo que difiere de las normas oficiales de normalidad, de forma reguladora y pedagógicamente normativa (Beck, 1986: 215⁷).

Esta evaluación se remonta –de acuerdo a una lectura analítica de la niñez propuesta por Stephan Schindler– a las condiciones y perspectivas con las que:

la disciplina del cuerpo del niño [...] precede a la formación de las facultades mentales e intelectuales. La educación moderna significa interiorización de la violencia, pues la sustitución de los golpes por la palabra y la razón deja claro que en el discurso educativo de principios del siglo XVIII la razón interiorizada y la comunicación educativa están basadas en una relación de violencia [...].

⁶ “Por un lado [escribe Benjamin] está el problema de la naturaleza del educando: la psicología de la infancia, de la adolescencia; por el otro, el objetivo de la educación: el hombre íntegro, el ciudadano. La pedagogía oficial es el método que adapta entre sí esos dos elementos –la predisposición natural, abstracta, y el ideal quimérico– y sus adelantos siguen la tendencia a sustituir, cada vez más, la violencia por la astucia” (Benjamin, 2011: 77).

⁷ “La sociedad nacida de las formas de vida de la sociedad industrial –clases sociales, familia nuclear, funciones sexuales y oficio– se enmarca en un sistema de instituciones políticas, administrativas y de previsión social que resulta cada vez más un tipo de función rectora propia de la época industrial que se extingue. Esas instituciones intervienen en la vida «desviada», según el nivel administrativo de normalidad, de forma reguladora y normativa pedagógicamente” (Beck: 1998: 170-171).

Esta transición a la internalización de la violencia del padre se logró a mediados de siglo gracias a la intelectualización moral del niño, que veía en él solo el ser racional expectante, que es educado para el discernimiento (Schindler, 1994: 20-21).

El hecho de que la producción burguesa desde el siglo XVIII es, ante todo, una estrategia de clase basada en la familia, en el marco de la producción y reproducción del orden social, se evidencia en lo que Reiner Wild (1987: 54-58), refiriéndose a ejemplos de literatura para niños de esta época, interpreta como “asignación social” de virtudes y, por lo tanto, relevante en el crecimiento infantil con el objetivo de ganar distinción social (ver también Donzelot, 2000).

Aquí se inserta la idea de la infancia como “etapa transitoria”, en preparación para la adultez futura, que Wild explica así:

El pronóstico del futuro ser adulto, en el que las figuras infantiles se transforman en figuras adultas, es el enlace a través del cual las figuras infantiles y las figuras adultas se vinculan en su función como ofertas de identificación; en el pronóstico se revela el objetivo, al cual se prepara la infancia y que se alcanza en la edad adulta (Wild, 1987: 136).

El estatus de adulto que se cuestiona aquí es el del propietario de la mercancía, del burgués y ciudadano al mismo tiempo (en el mundo burgués, sin embargo, con prioridad del primero) en donde debe ser demostrada la “independencia” del sujeto burgués en el mercado con todas sus consecuencias para la existencia “no social” del individuo (ver Hegel, [1821] 1955: §§ 182 + 183). Esto se materializa en lo que MacPherson (1962) llama “individualismo posesivo” como concepto y que, bajo los auspicios neoliberales, sigue siendo constitutivo en gran medida de la formación social burguesa-capitalista hasta el presente, que prepara y conforma una correspondiente infancia (de clase). Conceptualmente, esto da como resultado la creación de una división en la vida de los niños y niñas, que puede entenderse como un acto de equilibrio “entre el acceso a la atención y la participación social” (Bühler-Niederberger / Mierendorff / Lange 2010).⁸ A los niños, como niños, se les niega esta forma de existencia “burguesa”, con ventajas y desventajas en cada esfera particular de la vida. En este contexto es importante el análisis social e histórico de Marx, a través del cual se pueden analizar formas de existencia tanto individual como social.

Marx presenta en los *Grundrisse* [Elementos fundamentales para la crítica de la economía política] una secuencia de paso de las formaciones sociales a las estructuras y formas de relación para la realización de los potenciales humanos.

⁸ Bajo los auspicios neoliberales, esto se toma con referencia a la política de infancia como “estado de inversión social” (ver Hendrick, 2010). Este hallazgo se puede combinar con preguntas sobre la infancia, toma de conciencia y politización (ver al respecto Moran-Ellis, Bandt y Sünker, 2014). Es interesante, por lo tanto, que se titule una publicación coetánea educativa reciente, “La infancia en la era moderna” (Baader, Eßer y Schröer 2014) con el subtítulo de manera unidimensional “historia del cuidado”. Esto nuevamente apunta a las divisiones internas en la investigación de la infancia. Sobre las perspectivas de la dicotomía y/o dialéctica de protección y control en el análisis de la infancia y la vida infantil ver Sünker (2010). Este problema está relacionado con discursos más recientes sobre “ética infantil” (Schickhardt, 2012), que también incluye preguntas sobre el “paternalismo” (Liebel, 2018).

Dichas formaciones sociales no deben confundirse con la filosofía de la historia que caracteriza la diferencia entre las sociedades segmentarias, el feudalismo, el capitalismo y el socialismo y donde enfatiza las consecuencias de los diferentes modos de socialización para dar forma a la relación entre el individuo y la sociedad.

Las relaciones de dependencia personal (al comienzo sobre una base del todo natural) son las primeras formas sociales, en las que la productividad humana se desarrolla solamente en un ámbito restringido y en lugares aislados. La independencia personal fundada en la dependencia *respecto a las cosas* es la segunda forma importante en la que llega a constituirse un sistema de metabolismo social general, un sistema de relaciones universales, de necesidades universales y de capacidades universales. La libre individualidad, basada en el desarrollo universal de los individuos y en la subordinación de su productividad colectiva, social, como patrimonio social, constituye el tercer estadio. El segundo crea las condiciones del tercero (Marx, [1857-8] 2005: 85).⁹

En resumen, puede decirse que “la producción discursiva de la infancia” (Schindler, 1994: 9-38) acompaña históricamente, de manera muy selectiva, a la transformación de las estructuras de relación, a menudo violentas, entre adultos y niños, pero no resuelve, en el caso de los niños, la cuestión de la dialéctica entre la autonomía y la dependencia, que es válida para toda la vida humana. Y así, los niños y niñas siguen siendo miembros del único grupo de una sociedad, en la que la existencia se basa en la “autonomía personal”, que se mantiene, categorial y realmente, en estado de “dependencia personal”¹⁰, por la única razón de ser niños, con graves consecuencias para sus condiciones y calidad de vida y su capital generacional (ver Moran-Ellis y Sünker, 2013).

En el contexto de los discursos sobre las asimetrías generacionales, aparecen los problemas de la relación entre desarrollo y educación, así como entre dependencia y autonomía, que son relevantes para la cuestión de la infancia y el análisis de la vida y experiencia infantil, y tienen la capacidad de proporcionar unas primeras ideas sobre las relaciones de desigualdad. Pero al mismo tiempo, debe reconocerse que, en los últimos quince años de investigación de la infancia, la necesidad de los programas no ha sido la de restringir la atención a los niños, sino más bien poner atención críticamente sobre las relaciones sociales determinadas generacionalmente y sus intersecciones con conflictos político-económicos y específicos de género (Honig, 1999; Alanen, 2000; Bühler-Niederberger, 2005; Bühler-Niederberger y Sünker, 2008).¹¹

⁹ Se debe señalar aquí que siempre se deben criticar los sistemas señoriales con esta película analítica, con modelos de crítica y al mismo tiempo con una teoría educativa implícita en una perspectiva de libertad insatisfecha para todos. Esto muestra al mismo tiempo la tarea de descifrar las condiciones constitucionales de la subjetividad infantil en el contexto de modos de socialización (ver Sünker, 1991; Honig, Leu y Nissen, 1996).

¹⁰ En particular, el discurso del cuidado (*care*) deja en claro hoy que el “argumento” de confiar en los demás no solo se aplica a los niños, sino a muchas otras cohortes e individuos.

¹¹ Por lo tanto, tampoco es sorprendente que el *Routledge International Handbook of Contemporary Social and Political Theory* (Delanty y Turner, 2014) no haya ni un texto sobre política de infancia (o similar) ni en el registro se mencione la palabra clave “niño”.

3.1. Orden generacional, dialéctica de dependencia y autonomía en el curriculum vitae

Estructuralmente, el concepto de orden generacional es la “puerta de entrada” a la política de infancia y al discurso sobre los derechos de los niños. De esta manera se aclaran las relaciones específicas de dominación y desigualdad o el estatus de los niños como “personas ajenas a la sociedad”, según dice Kaufmann (1989) en un texto de política de infancia muy relevante todavía. Además, se puede mostrar cómo, de la mediación entre estructura/institución y acción, resultan dimensiones esenciales de un orden social que, no solo en el caso de los niños, se caracteriza por la ilusión de lo natural y, sobre todo, por el predominio de lo privado. Por lo tanto, la política de infancia y los derechos del niño, ante la dialéctica implícita y específica de autonomía y dependencia, se encuentran haciendo un equilibrio entre caer en la insignificancia de la coacción o afrontar una conceptualización realista y combativa del estado de ciudadanía de los niños.

En otro lugar (Moran-Ellis y Sünker 2008) hemos realizado algunas reflexiones preliminares sobre este último problema en el contexto de los temas: “niños y democracia participativa” y “los derechos legales de los niños como precondiciones para la participación” y hemos debatido sobre la pregunta: “poder, cultura e infancia, ¿es suficiente dar voz a los niños?”:

Si la base es que los adultos median/interpretan las voces de niños y adolescentes, entonces, a menos que haya un desafío a los ordenamientos generacionales normativos, la credibilidad de los puntos de vista de los niños es vulnerable al rechazo de los adultos. Esto no quiere decir que la voz no sea importante, pero hay una diferencia entre invitar a tener voz y escuchar lo que se dice. Y si hay un énfasis en la voz, ¿qué hay de los niños y adolescentes que carecen de la capacidad de tener voz? ¿Deben ser privados de sus derechos? El establecimiento de grupos de consulta de gente joven, de parlamentos de niños y otros mecanismos formales en los que adolescentes y niños pueden hablar refuerza el énfasis en la expresión. Podríamos argumentar que una democracia participativa inclusiva necesita habilitar algo más que la voz como medio para participar y estar presente, y debe evitar privilegiar ciertos tipos de capacidades de expresión y ciertas formas de manifestar puntos de vista y preferencias. En este sentido, por supuesto, nos estamos refiriendo a la clase, la capacidad/discapacidad, el género, la etnicidad y otras fuentes culturales de diversidad en la expresión y la interacción (Moran-Ellis y Sünker, 2008: 79-80).

3.2. Democracia y derechos democráticos

Partiendo de la teoría de Adorno (1971a: 15) sobre teoría y práctica democráticas, puede decirse que, considerar que las personas realmente necesitan experimentar la democracia como su propia causa, y conocerse a sí mismas como sujetos de procesos políticos, son herramientas analíticas, sobre la política y la constitución de la conciencia política, para desarrollar la acción. Esto constituye una base fundamental para la teoría de conflictos y la crítica de la dominación. Bowles y Gintis consideran lo siguiente:

Debido a que el crecimiento y la efectividad de las instituciones democráticas dependen de la fortaleza de las capacidades democráticas, un compromiso con la democracia implica la defensa de instituciones que promueven, en lugar de obstaculizar, el desarrollo de una cultura democrática. Además, dado que el aprendizaje o, más ampliamente, el desarrollo humano es una actividad social central y duradera de las personas, no existe una razón coherente para eximir a las estructuras que regulan el aprendizaje -ya sean escuelas, familias, vecindarios o lugares de trabajo- de los criterios de la responsabilidad democrática y la libertad (Bowles y Gintis, 1987: 204).

Complementariamente, Bourdieu afirma:

A fin de explicar adecuadamente el vínculo entre el capital educativo y la inclinación a responder a cuestiones políticas, no es suficiente recurrir a la capacidad garantizada por el título educativo de comprender, representar o incluso producir el discurso político; por el contrario, debe existir el sentimiento, socialmente aprobado o fomentado, de tener derecho a involucrarse en la política y tener el poder para argumentar políticamente (Bourdieu, 1982: 639).¹²

3.3. Política, intereses y derechos democráticos

La idea de Adorno de que “la educación debe ser una educación de contradicción y resistencia” (Adorno, 1971: 145), porque el individuo “sobrevive hoy solo como un centro de resistencia” (*op. cit.*: 118) y es importante “fortalecer la resistencia... (en lugar de) reforzar la adaptación” (*op. cit.*: 110), no solo con el interés de promover la democratización de nuestras sociedades, es un excelente vínculo con nuestro argumento referido a dar “voz”, también cuando el discurso sobre los derechos de los niños se lleva a cabo con intención emancipatoria. Existen principios y fundamentos, basados en líneas socio-analíticas y políticas de argumentación, de Kant a Castells, con los que los discursos sobre los derechos de los niños pueden desarrollarse en muchas facetas, sin tener que perder un centro organizador o tener que abandonar la perspectiva emancipatoria.

Si se desea proceder de forma sistemática desde la argumentación desarrollada previamente acerca del niño en la sociedad, es posible comenzar con la filosofía de la historia de Kant, que en sus conferencias sobre “Pedagogía”, en 1803, ya se refiere a la “educación de educadores” (Marx) cuando habla acerca de cómo convertir el mecanismo de la educación en ciencia, para evitar que una generación rompa lo que la otra ya ha construido. Como principio rector de la acción educativa, afirma: “Los niños no deberían educarse para el presente, sino para el futuro posible, un mejor estado de la raza humana, es decir: para todo el propósito del cual es apropiado” (Kant [1803]1968: 704). Kant también identifica dos barreras que obstaculizan esta perspectiva: “1) Los padres, en general, solo se

¹² Como contribución a la cuestión de las consecuencias del acceso flagrantemente desigual al campo político, y, por lo tanto, a su propio posicionamiento político, Bourdieu señala que este es un problema que surge “si todos tienen el mismo derecho a la opinión personal, pero no todos tienen los medios para ejercer este derecho formalmente universal” (Bourdieu, 2001: 89).

ocupan de que sus hijos prosperen bien en el mundo, y 2) los príncipes consideran a sus súbditos solo como instrumentos de sus intenciones” (ibid.).¹³

A partir de la idea de la humanidad, de su perfección, se evoluciona hacia el análisis de Castells, doscientos años más tarde, para quien la cuestión de garantizar la supervivencia de la humanidad en la Tierra es importante. Él escribe al final de su estudio de tres volúmenes “La era de la información”, que eso necesitaría no solo gobiernos responsables, sino también una sociedad responsable, autosuficiente, instruida y educada, es decir, de ciudadanos educados (Castells, 1998). Una de las tareas, si no la decisiva, de estos ciudadanos es reconocer sus relaciones sociales, estructurarlas de manera sensata y darles forma. Este constituye también un motivo principal de la Escuela de Frankfurt, comprometida con la Ilustración desde el principio.

Un elemento llamativo de esta perspectiva es la iniciación y la promoción de un proceso democrático participativo que incluye debates públicos, conflictos y toma de decisiones, basado en la participación de todos en lo que representa la sociedad en sus diferentes dimensiones; de modo que habrá que superar las limitaciones del mundo real, que existen en el contexto de la forma capitalista de democracia, de clase, etnia, género y generación (ver Sünker, 2017).

Las tareas asociadas con esta perspectiva son sin duda particularmente difíciles para el análisis de lo que Castells (1998: 394) llama “una brecha extraordinaria entre nuestro sobredesarrollo tecnológico y nuestro subdesarrollo social” en la historia humana y en el presente, con todas sus consecuencias desastrosas, sobre todo en la primera mitad del siglo XX.

3.4. Política infantil y la Convención sobre los Derechos del Niño

La política infantil, y los derechos del niño en los que está fundada, pueden entonces leerse y entenderse como una contribución a la labor de abordar esta tarea, solo si resulta inherente a ellos mismos un cambio radical en la relación entre poder y dominación, cultura política y vida infantil. Como se indicó, esto se combina con una noción de política que considera a los niños como actores sociales, comparables con los adultos, de modo que los niños tienen derecho a participar en la sociedad con sus intereses, conflictos, antagonismos y decisiones. Este es un enfoque mediante el cual, al radicalizar las condiciones estructurales de la infancia, todos los niños tienen la oportunidad de experimentar la participación, como el principio estructurante de la sociedad, lo antes posible.¹⁴

En este contexto, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989 desempeña un papel crucial, especialmente cuando se trata de justificar y defender la “dignidad humana” y los “derechos ciudadanos” de los

¹³ Y Kant, como realista, todavía expresa sobre los padres: “Los padres suelen educar a sus hijos solo para adaptarse al mundo actual, incluso si es corrupto. Pero deberían educarlos mejor, para que un mejor estado futuro sea producido por ellos” (Kant [1803] 1968: 704). También reconoce: “Los padres se preocupan por la casa, los príncipes por el Estado. Ambos no tienen lo mejor y la perfección del mundo, para lo cual la humanidad está destinada, y para la cual también tiene la planta, para el propósito final” (ibid.). Lo decisivo para Kant es que se haga un plan de educación cosmopolita con el que se puedan superar los particularismos que se agotan en la reproducción del status quo.

¹⁴ Siempre se debe tener en cuenta que en las sociedades capitalistas burguesas, las estrategias de clase también son relevantes para los niños en varios aspectos (ver Braches-Chyrek y Sünker, 2014).

niños. Aunque la Convención no problematiza el tema “capitalismo”, ni aborda explícitamente su inclusión como problema incrustado en la “democracia”, finalmente su enfoque defensivo de los derechos, con sus rubros de protección, provisión y participación, abre el camino para reflexionar críticamente, e incluso revisar, la regulación de la infancia, la vida y el estatus de los niños, que son todavía dominantes.¹⁵ Así, la Convención es una referencia importante para la realización de la participación de los niños, al contemplar la necesidad de mejorar las condiciones de vida de la infancia en todo el mundo.

Si se dirige la mirada a la Convención en términos de teoría de la infancia y de otras consideraciones sociopolíticas, uno se encuentra con la cuestión de la interpretación y, por lo tanto, del alcance con respecto a los tres conceptos de “protección”, “provisión” y “participación”, así como de la semántica política que se aprecia en la misma:

Protección: En el contexto del enfoque clásico de los temas de infancia, la protección de los derechos del niño es primordial, también debido a la imagen predominante de la infancia, con la que están vinculadas la inocencia infantil y la dependencia, etc. Las experiencias de los últimos cien años, sin embargo, muestran muy claramente que en esta forma de discurso protector, los problemas de control, coacción y violencia, inherentes a la vida de los niños, no han sido adecuadamente tratados, ni se han acercado a una solución.

Una comparación entre el artículo 3 de la Convención, que pone en el centro el derecho de cada niño a una vida de calidad y a la supervivencia, y el artículo 19 puede ser un desafío. Porque este último dice que cada niño debe estar protegido “contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual”. En consecuencia, sería necesario desarrollar un concepto de protección apropiado en la nueva investigación sobre la infancia, ya que el orden generacional, con sus desigualdades de poder, representa (en muchos casos) una amenaza para la calidad de vida y el bienestar de los niños, es decir, para la “buena vida”.¹⁶

Provisión: Con referencia a la orientación global de la Convención, las consideraciones de carácter estructural, nacionales e internacionales, en el contexto de diferentes problemas y perspectivas, están en primer plano, en contraste con lo que ocurre en los enfoques más clásicos y tradicionales. Además, puede verse de manera especial la conciliación de los derechos del niño y los problemas de derechos humanos, entre otras cosas las orientadas a los temas “necesidades básicas” y “educación básica”.

En las sociedades capitalistas occidentales, el tema sigue siendo relevante desde el punto de vista de la política de infancia y de los derechos del niño, en lo que se refiere a las justificaciones y realidades de los servicios de bienestar social, así como en el tema de la “educación pública y privada”. En estos casos, permanece la pregunta sobre los prerrequisitos y las consecuencias de la producción y reproducción de la desigualdad social, en un contexto de entornos sociales basados en clases, oportunidades y estilos de vida, entre otras cosas. Por último, pero no

¹⁵ Los niños no son solo objetos entendidos como inversiones, como se señaló anteriormente, sino, como señala Law (2006), también en el contexto de las intervenciones que tratan sobre su formación.

¹⁶ De una manera especial, esto exige que la “protección infantil” y el “bienestar infantil” se transmitan de forma amigable con la democracia y se hagan prácticos (ver especialmente Wolff, 2016).

menos importante, la cuestión es relevante también para dar sustancia a las demandas de libertad de información y expresión.

Participación: Con respecto a los conceptos de participación, su realidad y su realización, se abordan diferentes formas y constelaciones de interrelación entre las condiciones sociales y la experiencia infantil en el articulado de la Convención. Estas se refieren al problema del acceso a la información, la libertad de expresión (en varias formas) y la de participación activa en decisiones (de vida) importantes.

Como punto de partida para muchas concepciones de participación cabe referirse al Artículo 12, que relaciona el derecho a la libertad de expresión y su reconocimiento a las etapas de desarrollo del niño (un tipo de discurso que explica gran parte de la dificultad de aplicar la Convención).

Poniendo en relación los artículos 15 y 17, que formulan el derecho de libre asociación y reunión y el libre acceso a las fuentes de información, con el artículo 27, que define “el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social”, se ve que lo que se pretende es proporcionar un mínimo emancipatorio para la calidad de vida, los estilos de vida y las perspectivas de supervivencia de los niños y niñas de todo el mundo. Con esta perspectiva se busca, al menos, contrarrestar todas las condiciones caracterizadas por la violencia estructural o las dependencias degradantes. Sin embargo, hay que ser consciente de la dificultad de hablar de “desarrollo”, y de “etapas del desarrollo”, conceptos que son cuestionados por la nueva investigación de la infancia (ver Neubauer y Sünker, 1993; Liebel, 2016).

4. Conclusiones

La nueva investigación de la infancia y los nuevos discursos sobre políticas de infancia y derechos del niño, indicados anteriormente, se adaptan a los conceptos de subjetividad infantil y de competencia del niño como actor – de acuerdo con las posiciones de la clásica Escuela de Frankfurt y de Castells. Con este énfasis y con esta apreciación se priorizan los conceptos de participación que se orientan hacia la auto-representación, frente a una participación paternalista, que está basada en la sustitución del adulto por el niño. La combinación de subjetividad y participación (por cierto, en el sentido enfático) corresponde a lo que Hans Kilian ([1971]2017) ha llamado el problema actual de la supervivencia de la humanidad:

Las técnicas sociales y la sociabilidad del ser humano, que determinó la faz de la cultura de dominación, han perdido en gran medida en la etapa actual del desarrollo histórico su función como factores del orden. El proceso organizativo basado en técnicas socio-estructurales de dominación empieza a tornarse en un proceso desorganizador, en el que los factores que anteriormente servían para mantener el orden ahora tienden a causar desorden y destrucción. Al revés, es evidente que el desenvolvimiento de habilidades de comunicación libres inconscientemente restringidas a través de la represión habitual, ahora tienden a ser reconocidas como objetivo cultural de la generación actual; de su extensa realización concreta posiblemente depende la supervivencia de la humanidad en el futuro próximo (Kilian, [1971]2017: 273-274).

El poeta alemán Heinrich Heine, hace 170 años, en otras palabras, ya presentó un diagnóstico del tiempo comparable, conectado con la idea de una politización de la política, la educación y la conciencia, que obviamente sigue siendo muy actual:

Si conseguimos que la gran multitud entienda el presente, los pueblos ya no dejarán que los escritores a sueldo de la aristocracia inciten al odio y a la guerra; la gran confederación de pueblos, la santa alianza de las naciones se formará; ya no necesitaremos, a causa de un recelo mutuo, alimentar a ejércitos permanentes de cientos de miles de asesinos; usaremos sus espadas y corceles en beneficio de la agricultura, y lograremos por fin paz y prosperidad y libertad (Heine, [1833]1972: 368-369).

El marco en cuestión, obviamente político, es, como lo demanda Adorno, el sujeto político solidario: la democracia en un sentido sustantivo. Pero esto debe prepararse y mantenerse, como una tarea para todos los ciudadanos y como un desafío para todas las generaciones. La investigación de la infancia puede ser una respuesta a este desafío si se combina con una política de infancia y con los derechos del niño de una manera emancipatoria. La democratización como prerrequisito para una buena supervivencia y vida de todos las y los seres humanos en esta Tierra depende de la formación de la conciencia política de todas las generaciones y de su participación en la vida social.

5. Referencias bibliográficas

- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt/M: Suhrkamp (Edición en español: *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker [1959-1969]*, traducción de Jacobo Muñoz. Madrid: Morata, 1998).
- Alanen, L. (1989). Von Kleinen und von Großen Menschen. Plädoyer für eine Soziologie der Kindheit. *Das Argument*, 173, 79-89.
- Alanen, L. (1994). Zur Theorie der Kindheit. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 17 (Nº 28), 93-112.
- Alanen, L. (2000). Childhood as a Generational Condition. Towards a Relational Theory of Childhood. In Researchers Attached to the Research Project 'Childhood and Youth Culture' (Eds.). *Research in Childhood. Sociology, Culture & History. A Collection of Papers*. Odense, 11-30.
- Alanen, L., Mayall, B. (Eds.) (2001). *Conceptualizing Child-Adult-Relations*. London/New York: Routledge Falmer.
- Ariès, P. (1960]1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, traducción de Naty García Guadilla. Madrid: Taurus.
- Baader, M., Eßer, F., Schröer, W. (Eds.) (2014). *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt/M: Campus.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M: Suhrkamp (Edición en español: *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, traducción de Jorge Navarro, Daniel Jiménez, Mª Rosa Borrás. Barcelona: Paidós Ibérica, 1998).

- Benjamin, W. ([1929]1969). Eine kommunistische Pädagogik. En W. Benjamin, *Über Kinder, Jugend und Erziehung* (pp. 87-90). Frankfurt/M.: Suhrkamp (Edición en español: Una pedagogía comunista. En W. Benjamin, *Papeles escogidos* (77-81), traducción de Andrea Nader y Norma Escudero. Buenos Aires: Imago Mundi, 2011).
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M: Suhrkamp (Edición en español: *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, traducción de M^a del Carmen Ruiz de Elviar Madrid: Taurus, 1999).
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt/M: Suhrkamp (Edición en español: *Meditaciones pascalianas*, traducción de Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama, 1999).
- Bowles, S., Gintis, H. (1987). *Democracy & Capitalism. Property, Community, and the Contradictions of Modern Social Thought*. New York: Basic Books.
- Braches-Chyrek, R., Sünker, H. (2014). Klassenstrategien und frühe Kindheit. En R. Braches-Chyrek, Ch. Röhrner, H. Sünker, M. Hopf (Eds.), *Handbuch Frühe Kindheit* (pp. 53-62). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Bühler-Niederberger, D. (2005). *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse*. Weinheim: Juventa.
- Bühler-Niederberger, D., Sünker, H. (2008). Theorie und Geschichte der Kindheit und des Kinderlebens. En H. Sünker, Th. Swiderek (Eds.), *Lebensalter und Soziale Arbeit: Kindheit* (pp. 5-46). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bühler-Niederberger, D., Mierendorff, J., Lange, A. (Eds.) (2010). *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Castells, M. (1998). *La Era de la Información. Vol. III: Fin de Milenio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delanty, G., Turner, S. P. (Eds.) (2014). *Routledge Handbook of Contemporary Social and Political Theory*. London/New York: Routledge
- Donzelot, J. (2000). *La policía de las familias*, traducción de José Vázquez y Umbelina Larraceta. Valencia: Pre-Texto.
- Du Bois-Reymond, M., Sünker, H., Krüger, H.-H. (Eds.) (2001). *Childhood in Europe*. New York: Peter Lang.
- Güthoff, F., Sünker, H. (Eds.) (2001). *Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur*. Münster: Votum.
- Hendrick, H. (2010). Late Modernity's British Childhood: Social Investment and the Disciplinary State. En D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff, A. Lange (Eds.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (pp. 43-72). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hegel, G.W.F. ([1821]1955). *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Hamburg: Meiner (Edición en español: *Fundamentos de la filosofía del derecho*, Edición de K. H. Ilting, traducción de Carlos Díaz. Madrid: Libertarias/Prodhufi, 1993).
- Heine, H. ([1833]1972). Französische Zustände. En H. Heine, *Werke und Briefe in 10 Bänden* (pp. 363-548), (Ed. H. Kaufmann). Vol. 4. Berlin/Weimar: Aufbau (Edición en español: *Lo que pasa en Francia*, traducción de Fernando Vela. Madrid: Alianza Editorial, 1935).
- Honig, M.-S., Leu, H. R., Nissen, U. (Eds.) (1996). *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster-Sozialisierungstheoretische Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Honig, M.-S. (1999). *Entwurf zu einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Honig, M.-S. (Ed.) (2009). *Ordnungen der Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Hutchby, I., Moran-Ellis, J. (1998). *Children and Social Competence: Arenas Of Action*. London/Washington: Falmer Press.

- James A., Prout A. (Eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- Kant, I. (1803/1968). Über Pädagogik. En I. Kant, *Werke in zehn Bänden. 10: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. 2. Teil* (pp. 691-761), ed. W. Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Edición en español: Kant, I. (2003). *Pedagogía*, traducción de L. Luzuriaga y J. L. Pascal. Madrid: Akal).
- Kaufmann, F.-X. (1989). Bedingungen einer Politik für Kinder. En H. Behnken (Ed.), *Politik für das Kind* (pp. 40-53). Rehberg-Loccum.
- Kilian, H. (1971/2017). *Das enteignete Bewusstsein. Zur dialektischen Sozialpsychologie*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Lange, A. (1994). Kindheit im Fadenkreuz der Wissenschaft. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 17(28), 50-62.
- Law, S. (2006). *The War for Children's Minds*. London/New York: Routledge.
- Lee, N. (2005). *Childhood and Human Value: Development, Separation and Separability*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Liebel, M. (2009). *Kinderrechte aus Kindersicht – Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen*. Berlin/Münster: LIT.
- Liebel, M. (2016). Globale Kindheiten und das Versprechen der Kinderrechte. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 39(73), 79-102.
- Liebel, M. 2018. Paternalismus im Namen des Kindeswohls. Auf dem Weg zu einer Provinzialisierung der Kinderrechte? *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 41(76), 22-30.
- MacPherson, C. B. (1962). *The Political Theory of Possessive Individualism. From Hobbes to Locke*. Oxford: Oxford University Press.
- Marx, C. ([1857-58]2005). Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política: borrador 1857-1858, traducción de Pedro Scaron. México: Siglo XXI.
- Melzer, W., Sünker, H. (Eds.) (1989). *Wohl und Wehe der Kinder. Pädagogische Vermittlungen von der Kindheitstheorie, Kinderleben und gesellschaftlichen Kindheitsbildern*. Weinheim: Beltz.
- Mirowski, P. (2014). *Never Let a Serious Crisis Go to Waste: How Neoliberalism Survived the Financial Meltdown*. London: Verso.
- Moore, B. (1982). *Ungerechtigkeit. Die sozialen Ursachen von Unterordnung und Widerstand*. Frankfurt/M: Suhrkamp (Edición en español: *La injusticia. Bases sociales de la obediencia y la rebelión*, traducción de Sara Sefchovich. México: Instituto de Investigaciones Sociales – UNAM, 1989).
- Moran-Ellis, J. (2013a). The Child in Society. En R. Braches-Chyrek, D. Nelles, G. Oelerich, A. Schaarschuch (Eds.), *Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit Festschrift Heinz Sünker* (pp. 291-302). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Moran-Ellis, J. (2013b). Children as social actors, agency, and social competence: sociological reflections for early childhood. *Neue Praxis*, 43(4), 323-338.
- Moran-Ellis, J., Sünker, H. (2008). Power, Culture and Children – is giving children a voice sufficient? En J. Houtsonen, J., A. Antikainen (Eds.), *Symbolic Power in Cultural Contexts* (pp. 67-83). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Moran-Ellis, J., Sünker, H. (2013). Adult Trust and Children's Democratic Participation. En H. Warming (Ed.), *Participation, citizenship and trust in children's lives* (pp. 32-51). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Moran-Ellis, J., Bandt, A., Sünker, H. (2014). Children's Well-Being and Politics. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frönes, J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being*. Vol. 1 (pp. 415-436). Dordrecht et al.: Springer.
- Neubauer, G., Sünker, H. (Eds.) (1993). *Kindheitspolitik international*. Opladen: Leske + Budrich.

- Prout, A. (2004). Herausforderungen für die neue Kindheitssoziologie. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 27 (48), 57-72.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. London/New York: Routledge Falmer.
- Qvortrup, J. (1994a). *Childhood Matters*. Aldershot: Ashgate.
- Qvortrup, J. (1994b). *Childhood as a social phenomenon: Lessons from an international project*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Qvortrup, J. (2012). Cooperation and controversy in childhood studies: some dissenting notes. En R. Braches-Chyrek, Ch. Röhner, H. Sünker (Eds.), *Kindheiten. Gesellschaften. Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung* (p. 45-58). Opladen: Barbara Budrich.
- Qvortrup, J., Corsaro, W.A., Honig, M.-S. (Eds.) (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schickhardt, C. (2012). *Kinderethik. Der moralische Status und die Rechte der Kinder*. Münster: Mentis.
- Schindler, S. (1994). *Das Subjekt als Kind. Die Erfindung der Kindheit im Roman des 18. Jahrhunderts*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Sünker, H. (1991). Das Kind als Subjekt. Notizen zu Kindheit und Kinderleben heute. *Widersprüche*, 11(38), 7-20.
- Sünker, H. (1993). Kindheit zwischen Individualisierung und Institutionalisierung. En *Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung. Wandlungen der Kindheit* (pp. 15-31). Opladen.
- Sünker, H. (2003a). Political Socialisation, Participation, and Education: Change of the Epoch – Processes of Democratization. En H. Sünker, G. Széll, R. Farnen (Eds.), *Political Socialisation, Participation and Education* (pp. 23-32). Frankfurt/M: Peter Lang.
- Sünker, H. (2003b). *Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Sünker, H. (2007). Gesellschaft, Demokratie und Bildung. En H. Sünker, I. Miethe (Eds.), *Bildungspolitik und Bildungsforschung: Herausforderungen und Perspektiven für Gesellschaft und Gewerkschaften in Deutschland* (pp. 11-44). Frankfurt/M: Peter Lang.
- Sünker, H. (2008). Von der „Kritik des Alltagslebens“ zur „Metaphilosophie“. Henri Lefebvres philosophisch-politisches Vermächtnis der Kulturrevolution. En M. A. Born (Ed.), *Existenz und Wissenschaft. Festschrift Claudius Strube* (pp. 185-208). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Sünker, H. (2010). Kindheitsforschung, Kinderbilder, Kinderleben: Diesseits/Jenseits von Schutz und Kontrolle. En D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff, A. Lange (Eds.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicheeilhabe* (pp. 43-72). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Sünker, H. (2017). Demokratie, Kapitalismus, soziale Gerechtigkeit. *Neue Praxis*, 47(6), 528-546.
- Sünker, H., Swiderek, T. (2003). Kinderrechte und Kinderpolitik in der Kommune – von der UN-Konvention zur Partizipation vor ‚Ort‘. En L. Peters, T. Coelen, E. Mohr (Eds.), *Kommune heute. Lokale Perspektiven der Pädagogik. Festschrift Helmut Richter* (pp. 151-170). Frankfurt/M.
- Therborn, G. (1993). The Politics of Childhood. En F. Castles (Ed.), *Families of Nations* (pp. 241-291). Dartmouth: Dartmouth Publ.
- Wallerstein, I., Collins, R., Mann, M., Derlugian, G., Calhoun, C. (2013). *Does Capitalism Have A Future?* Oxford: Oxford University Press.
- Wild, R. (1987). *Die Vernunft der Väter. Zur Psychographie von Bürgerlichkeit und Aufklärung in Deutschland*. Stuttgart: Metzlersche J. B. Verlagsbuchhandlung.

- Wolff, R. (2016). Moderner Kinderschutz in der Unsicherheitsgesellschaft – ganzheitliche Hilfe oder autoritäres Risikomanagement – Entwicklungstrends und aktuelle Herausforderungen. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 39(73), 150-161.
- Zeiger, H. (1996). Kindern eine Stimme geben. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 19(31/32), 48-54.