

23

¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?

Gabriela Diker



25 años
25 libros

**¿Qué hay de nuevo
en las nuevas infancias?**

Veinticinco años, veinticinco libros

El ciclo político inaugurado en Argentina a fines de 1983 se abrió bajo el auspicio de generosas promesas de justicia, renovación de la vida pública y ampliación de la ciudadanía, y conoció logros y retrocesos, fortalezas y desmayos, sobresaltos, obstáculos y reveses, en los más diversos planos, a lo largo de todos estos años. Que fueron años de fuertes transformaciones de los esquemas productivos y de la estructura social, de importantes cambios en la vida pública y privada, de desarrollo de nuevas formas de la vida colectiva, de actividad cultural y de consumo y también de expansión, hasta niveles nunca antes conocidos en nuestra historia, de la pobreza y la miseria. Hoy, veinticinco años después, nos ha parecido interesante el ejercicio de tratar de revisar estos resultados a través de la publicación de esta colección de veinticinco libros, escritos por académicos dedicados al estudio de diversos planos de la vida social argentina para un público amplio y no necesariamente experto. La misma tiene la pretensión de contribuir al conocimiento general de estos procesos y a la necesaria discusión colectiva sobre estos problemas. De este modo, dos instituciones públicas argentinas, la Biblioteca Nacional y la Universidad Nacional de General Sarmiento, a través de su Instituto del Desarrollo Humano, cumplen, nos parece, con su deber de contribuir con el fortalecimiento de los resortes cognoscitivos y conceptuales, argumentativos y polémicos, de la democracia conquistada hace un cuarto de siglo, y de la que los infortunios y los problemas de cada día nos revelan los déficits y los desafíos.

Gabriela Diker

¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Diker, Gabriela

¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? - 1a ed. - Los Polvorines : Univ. Nacional de General Sarmiento ; Buenos Aires : Biblioteca Nacional, 2009.

112 p. ; 20 x 14 cm. - (Colección "25 años, 25 libros" ; 23)

ISBN 978-987-630-050-6

1. Democracia

CDD 323

Colección "25 años, 25 libros"

Dirección de la Colección: Horacio González y Eduardo Rinesi

Coordinación General: Gabriel Vommaro

Comité Editorial: Pablo Bonaldi, Osvaldo Iazzetta, María Pia López, María Cecilia Pereira, Germán Pérez, Aída Quintar, Gustavo Seijo y Daniela Soldano

Diseño Editorial y Tapas: Alejandro Truant

Diagramación: Alejandro Truant

Colaboración: José Ricciardi

Ilustración de Tapa: Juan Bobillo

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2008

Gutiérrez 1150, Los Polvorines. Tel.: (5411) 4469-7507

www.ungs.edu.ar

© Biblioteca Nacional, 2008

Agüero 2502 (C1425EID), Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tel.: (5411) 4808-6000

www.bn.gov.ar | bibliotecanacional@bn.gov.ar

ISBN: 978-987-630-050-6

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cualquier otro idioma, sin autorización expresa de los editores.

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Introducción

Una niña de 10 años vende sus juguetes por Internet para obtener el dinero que le permita comprarse un teléfono celular. Una maestra denuncia ante la justicia a un chico de 12 años por pegarle en clase. La directora de una escuela primaria cordobesa declara en los medios que existen casos de consumo de estupefacientes en un primer grado y habla de una red de tráfico de drogas en la escuela. Un niño que vive y/o trabaja en la calle en la ciudad de Buenos Aires puede asistir a un *cyber* especialmente creado para chicos en esa situación, en el marco de un programa gubernamental. Chicas de 14 años de una escuela privada del norte de la provincia de Buenos Aires cuentan –en los medios, claro– que practican sexo oral a cambio de que los chicos les hagan las tareas, o por dinero, o por entrar a un boliche. La venta de psicofármacos para niños en Argentina creció un 900% entre 1994 y 2005. Por mes, al menos dos niñas de entre 9 y 10 años son internadas en algún hospital bonaerense con diagnóstico de bulimia y anorexia, promedio que aumenta al acercarse el verano. Un niño abusado puede llamar –él directamente– a un número telefónico para hacer la denuncia en una defensoría de menores.

Éstos son sólo algunos ejemplos que expresan con elocuencia la radicalidad de los cambios en la experiencia infantil que han tenido lugar en los últimos años. Cambios que se inscriben en los cuerpos de los niños pero que deben ser leídos como signos de transformaciones más generales: en las posiciones adultas y en las relaciones intergeneracionales, en las configuraciones familiares y en las prácticas de crianza, en los objetos y modalidades de consumo, en los discursos y las políticas sobre la infancia, en las instituciones por las que los chicos transitan.

Abordar algunas de estas transformaciones es el propósito de este libro. Aunque, por varias razones, resulta difícil hacerlo con la serenidad y el distanciamiento que exigen los usos y costumbres académicos. En primer lugar, porque los cambios en los modos de transitar la infancia comprometen nuestros propios posicionamientos en

tanto adultos y ponen en evidencia, día a día, los límites de lo que sabemos y de lo que podemos en relación con los niños.

En segundo lugar, porque cuando se trata de niños, es muy grande la tentación de establecer *a priori* juicios valorativos acerca de lo que lo que éstos son y deben ser. No obstante, es imprescindible tomar distancia tanto de las posiciones nostálgicas o moralizadoras que sólo leen en las transformaciones que han tenido lugar en el territorio de la infancia en las últimas décadas señales inequívocas de deterioro (de la naturaleza infantil, del lugar de la familia, de las prácticas de crianza, de las instituciones educativas), como de las miradas celebratorias que interpretan estas transformaciones como expresión de una supuesta evolución de la infancia hacia una mayor autonomía (para participar en el mercado, para decidir sobre el propio cuerpo, para acceder al conocimiento a través de la tecnología, incluso para participar políticamente). Desde ya, no se trata de colocarnos, en nombre de una mal entendida rigurosidad académica, en una posición de “neutralidad valorativa”. Por el contrario, se trata de asumir que la pregunta “¿qué hay de nuevo en las nuevas infancias?” compromete también las categorías con las que tradicionalmente juzgamos lo que era o no deseable para el conjunto de los niños y de aceptar, con toda la incomodidad que esto implica, que éste no parece ser hoy un juicio fácil de formular.

En tercer lugar, porque un libro sobre la infancia no es sólo un libro sobre los niños. Es quizá, principalmente, un libro sobre los adultos, sobre lo que la infancia conmueve en nosotros, sobre el modo en que lo nuevo en un niño disloca cada vez lo que somos y lo que creemos que estamos llamados a hacer y decir. Es que si hay nuevas infancias entonces hay también nuevos adultos.

Finalmente, resulta difícil conservar la serenidad y el distanciamiento cuando se analizan situaciones que requerían intervenir con urgencia. Porque no hay tiempo, o más bien, porque los pibes no tienen tiempo. De hecho, en Argentina muchos de ellos hoy —mientras escribimos esto— están dejando la escuela, se están subiendo al techo de un tren arriesgando la vida, están tomando ritalina o paco o pegamento, están siendo sometidos a condiciones de explotación infantil; hoy un padre está diciendo “no sé más qué

hacer” y muchos chicos quizá se sientan solos. Entonces, mientras los censamos, mientras analizamos los cambios actuales para ver si al fin entendemos algo, mientras desarrollamos investigaciones sin dudas imprescindibles, pero que duran varios años y que requerirán luego de otros tantos para circular y tal vez impactar en lo que hacemos con los más chicos, queda jugado el futuro de generaciones enteras, se les va la vida. A algunos, de más está decirlo, literalmente. No obstante, sabemos que los modos en que intervenimos sobre la vida de los pibes dependen en buena medida de cómo nombramos lo que son y lo que les pasa; por lo tanto no hay otro camino que insistir: con la escritura, con las preguntas, con el análisis.

Con todas estas advertencias –y no a pesar de ellas– que nos proponemos entonces abordar algunos de los procesos que, en el curso de los últimos veinticinco años, han introducido cambios significativos en las condiciones sociales de la experiencia infantil y han incidido en la reorganización de los discursos y de las prácticas institucionales sobre la infancia: el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho; el aumento de la población escolar, en paralelo a un empobrecimiento sin precedentes de la población infantil; la diversificación y expansión de un mercado de consumo cada vez más meticulosamente orientado a los niños; la reconfiguración de las posiciones adultas y de las relaciones de autoridad.

Desde ya, el recorrido de este libro no se propone exhaustivo: ni en sus temas, ni en sus enfoques. No nos orienta aquí la intención de construir un inventario de novedades. Antes bien, lo que nos proponemos es analizar algunas de las interrogaciones que aquellos procesos abren, las condiciones de enunciación bajo las cuales aparecen las preguntas que hoy nos hacemos sobre la infancia, y los efectos que produce su misma formulación.

Finalmente interesa aclarar que abordaremos la pregunta “qué hay de nuevo en la infancia”, absteniéndonos de producir una definición de “infancia”. Porque es justamente en ese terreno, en el de la definición de lo que la infancia es y debe ser, que las novedades se registran. La edad, la definición jurídica, la incorporación al sistema escolar, son todos criterios que, si alguna vez fueron considerados más o menos objetivos, hoy están en discusión. En efecto, “¿qué es

un niño?” es una pregunta que hoy no admite respuestas unívocas. ¿Sólo se trata de una cuestión de edad? ¿Es suficiente la definición jurídica de menor para delimitar el universo de la infancia? ¿Qué tienen en común un alumno de cuarto grado de primaria de clase media urbana y un niño de la misma edad que participa en una banda delictiva? ¿Qué tienen en común una niña de 12 años que ya es madre y una que no? ¿Y los niños que trabajan o cuidan a sus familias con otros que utilizan su tiempo libre en instituciones de recreación o de complementación de su educación escolar? Frente a estas cuestiones, podríamos decir “*todos son niños*”, pero debemos reconocer que no todos transitan la misma infancia.

Si en efecto, parte de lo nuevo de la infancia es su multiplicación y también, como resultado del descomunal proceso de pauperización de la población infantil en Argentina, su fragmentación, entonces toda generalización tiene los límites que la diversidad de modos de transitar la experiencia infantil impone.

Sobre ese plural de las infancias y también sobre las dificultades y los riesgos de cerrar una definición de niño que se pronuncie, una vez más, en singular, nos proponemos reflexionar en este libro.

Buena parte de los desarrollos que se exponen en este libro son resultado de muchos años de trabajo sostenidos en el marco de la fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios. A la Dra. Graciela Frigerio, con quien he compartido allí un largo camino de búsquedas teóricas y prácticas, y no pocos desconciertos frente a la situación de muchos niños, niñas y adolescentes en Argentina, mi mayor agradecimiento.

El discurso de la novedad

El discurso sobre lo nuevo de la infancia no es nuevo. De hecho, los niños siempre nos han sorprendido, siempre han representado un límite a nuestro saber y a nuestra capacidad de anticipación. Sin embargo, en los últimos años, el modo en que pensamos y experimentamos la novedad de la infancia parece haber cambiado. Ésta se nos presenta con una radicalidad tal que hace estallar las categorías disponibles para pensarla y desborda la capacidad de las instituciones (familiares, educativas, judiciales, sanitarias, etc.) para procesarla. Así, en lugar de la vieja sorpresa frente a “los nuevos” aparece el desconcierto, y en el lugar del reconocimiento crece la sensación de extrañamiento.

Frente a esto, los discursos actuales se han ido poblando de nuevos nombres destinados a reconocer “lo que hay de nuevo en la infancia”: infancias (en plural), nuevas infancias, infancia hiperrealizada e infancia desrealizada, cyberniños, niños-adultos, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, son sólo algunos de ellos. También se han generado diversas hipótesis acerca de “lo que queda de infancia en lo nuevo”, llegándose a postular incluso que estamos asistiendo al fin de la infancia. En este capítulo nos interesa abrir algunas preguntas acerca de las condiciones de emergencia de estos discursos. Para ello nos proponemos analizar qué hay de nuevo y de viejo en los discursos sobre la novedad de la infancia que vienen multiplicándose en las últimas dos décadas, qué concepciones conmueven y qué efectos producen.

La novedad es propia de la infancia

“Con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra al mundo”, decía la filósofa alemana Hannah Arendt. Por supuesto, con esta expresión Arendt no se refería al hecho biológico del nacimiento, en tanto tal indefinidamente repetido; tampoco a la dimensión demográfica de la natalidad, con sus cifras indiferentes

a la pluralidad de lo que nace. Se refería más bien al nacimiento como acontecimiento biográfico de la acción humana, que al mismo tiempo que asegura la continuidad del mundo marca el advenimiento de algo radicalmente nuevo, irreducible a lo ya existente.

Es que, como dice Jorge Larrosa, un niño que nace es “algo otro” que aparece entre nosotros. No podemos anticipar del todo qué serán, cómo serán nuestros niños ni qué harán en el mundo con lo que les ha sido dado. Por supuesto, aun antes del nacimiento, desplegamos sobre ellos una innumerable cantidad de gestos destinados a reducir esa extranjería, a conjurar la alteridad radical que trae consigo cada nueva vida, para convertir a los recién llegados en uno de los nuestros; estos gestos —de recepción, de inscripción de los nuevos en una cadena generacional, y también, por cierto, los gestos de rechazo— están hechos de saberes anticipatorios, de expectativas, de deseos, de mandatos familiares y sociales. Ahora bien, lo que no podemos anticipar es de qué modos singulares se combinarán esos gestos, cómo impactarán o cómo contribuirán a hacer de nuestros niños lo que son. En la novela *Contrapunto*, Aldous Huxley describe con mucha elocuencia la extrañeza de una madre cuando advierte que, como resultado de una enigmática alquimia identificatoria, su hijo es, fatalmente, otro:

Aquel súbito levantamiento de la barbilla... Sí, era la parodia del gesto de superioridad del viejo Mr. Quarles. El niño fue por un instante su suegro, su absurdo y deplorable suegro, caricaturizado y en miniatura. Era cómico pero al mismo tiempo dejaba de ser una broma. Ella quiso reír, pero se sintió oprimida por los misterios y complejidades de la vida, del temible e insondable porvenir. Allí estaba su hijo, pero él era también Philip, era también ella misma, era también Walter, su padre y su madre y ahora, he ahí que, levantando la barbilla se había revelado súbitamente como el deplorable Mr. Quarles. Y él podía ser también cientos de otras personas. ¿Podía ser? Era ciertamente. Era tías y primos que Elinor apenas había visto; abuelos y hermanos de abuelos que ella había conocido sólo de niña y que había olvidado completamente;

antepasados que habían muerto hace mucho tiempo que se remontaban al origen de las cosas. Toda una población de extraños habitaba en aquel cuerpecillo y le daba forma, vivía en aquel espíritu y gobernaba sus deseos, le dictaban sus pensamientos y así continuarían dictando y gobernando. Phil, el pequeño Phil: el nombre era una abstracción, un título concedido arbitrariamente, como “Francia” o “Inglaterra” a una colectividad, jamás por mucho tiempo la misma, de individuos que nacen, viven y mueren en su ser, como los habitantes de un país aparecen y desaparecen, pero que mantienen viva a su paso la identidad de la nación a la cual pertenecen. Elinor miró al niño con una especie de terror. ¡Qué responsabilidad!

A los ojos de la madre el hijo se revela, al mismo tiempo, propio y extraño. Su cuerpo porta la historia familiar, la actualiza, la pone en escena: es uno de nosotros. Sin embargo, el reconocimiento no es completo; los modos singulares en que se combinan y recombinan las ofertas identificatorias desplegadas (a veces misteriosamente) sobre el hijo, desbordan las anticipaciones y expectativas de la madre. Y es en ese punto que escapa al reconocimiento pleno, que el niño emerge como otro. Esa alteridad, irreductible a los “nuestros” que lo habitan, es lo que le produce a la madre inquietud, e incluso, como dice Huxley, una “especie de terror”. Porque si no podemos anticipar del todo qué serán y qué harán los niños en el mundo con lo que les ha sido dado, tampoco podemos anticipar —y éste es el asunto que convierte a la natalidad en un problema filosófico— qué *le* harán al mundo, a nuestro mundo, al que llegan como extranjeros.

Ahora bien, a diferencia de la madre que describe Huxley en su novela, Arendt encuentra en este enigma acerca de lo que los recién llegados harán con el mundo, más que una amenaza, la esperanza de su continuidad. Porque el nacimiento es para ella lo único que impide el retorno de lo mismo, lo que renueva sin cesar a la sociedad, salva al mundo de la ruina y lo preserva, nos dice, “de la mortalidad de sus creadores y de sus habitantes”. Desde esta perspectiva, el nacimiento representa algo más que el inicio de una vida singular; es también, y sobre todo, el inicio de algo radicalmente nuevo en el

mundo, que inaugura cada vez la posibilidad de una acción sobre él que no puede anticiparse, que es, por definición, inesperada.

El punto es que también somos responsables de proteger al mundo de esa acción y de esa novedad. Arendt lo dice de manera contundente: debemos impedir que el mundo “sea devastado y destruido por la ola de recién llegados que arriban a él con cada nueva generación”. De hecho, buena parte de lo que hacemos en relación con la infancia tiene el propósito de anticipar, reducir, orientar y controlar los efectos de su acción, lo que lleva a las sociedades contemporáneas a la pretensión de saberlo todo sobre el niño aun antes del nacimiento. El desarrollo actual de las investigaciones biomédicas que permiten realizar diagnósticos genéticos de los embriones humanos para decidir si se prosigue o no con un embarazo o, en el caso de que se trate de fecundación *in vitro*, qué embriones serán implantados según su mayor viabilidad, ilustra el extremo de esta pretensión y abre también un conjunto de dilemas éticos. Al respecto, Egle Becchi y Dominique Julia se preguntan: “¿Hasta dónde tenemos derecho a reducir el riesgo, a disminuir la parte no conocida del niño por venir? Tocamos aquí la definición misma de lo normal y el doctor Frankenstein no está lejos si el conocimiento que hemos adquirido de los embriones humanos termina funcionando como una herramienta de segregación”. La afirmación no es exagerada si recordamos aquella brutal frase de Sir Francis Crick (premio Nobel en 1962 por haber descubierto, junto con Watson, la estructura del ADN): “Ningún niño recién nacido debería ser reconocido humano antes de haber pasado por un cierto número de tests sobre su dotación genética. Si él no pasa con éxito estos tests, pierde su derecho a la vida”.

No es éste el lugar para extendernos en ese debate. Lo que nos interesa sí destacar es que, a pesar de los esfuerzos incesantes por producir un saber cada vez más acabado sobre la infancia, a pesar incluso de lo que la información genética obtenida aun antes del nacimiento permita predecir, siempre queda un resto. Un resto enigmático en la infancia que se juega en el encuentro del niño con el mundo sobre el cual cada nacimiento abre la posibilidad de una acción que, según Arendt, es “infinitamente improbable”.

En este sentido, la infancia representa un límite a nuestro saber y a nuestro poder. Y no un límite circunstancial, histórico, que puede todavía ser corrido. Como dice Larrosa, no se trata de lo que *aún no* sabemos sobre la infancia, se trata más bien de lo que está llamado a desbordar nuestros saberes, a inquietarlos, de lo que no se deja atrapar por las categorías de las que disponemos ni por las prácticas que desplegamos sobre los niños. Se trata en fin, de lo que nunca sabremos.

La infancia así se vuelve también metáfora: de lo que no se puede decir, de lo que no se puede escribir, de lo que no se deja escribir, de lo que “llama quizás a un lector que no sabe ya leer o no sabe todavía”, dice Lyotard. Según este autor, la infancia, como posibilidad de alteración radical del orden del siempre-lo-mismo, puebla el discurso y es a la vez su resto. Un resto que no encuentra palabras porque *infantia* es ese estado sin palabras. Salir de la infancia, dirá Agamben, es justamente constituirse como sujeto del lenguaje, entrar en el universo de lo semántico, abriendo así la posibilidad de la historia.

Ahora bien, si los filósofos nos advierten que ningún saber (ni ninguna ambición de saber) podrá conjurar del todo el enigma de la infancia, Arendt agrega además (con un tono si se quiere más cercano al espíritu prescriptivo de la pedagogía que a la filosofía), que la novedad *no debe* ser del todo despejada, que el enigma *no debe* ser conjurado. Por el contrario, dirá que es imprescindible preservar lo que es nuevo y revolucionario en cada niño, proteger la novedad que traen los recién llegados para introducirla “como un fermento nuevo en un mundo ya viejo”. Ésta es para Arendt la tarea de la educación: proteger la promesa de renovación que la infancia trae consigo y, al mismo tiempo, presentarles a los niños el mundo, hacerles allí un lugar, inscribirlos en la cadena de las generaciones, para así también proteger ese mundo, para que los niños encuentren el modo de realizar lo nuevo sin atentar contra él.

Pero volvamos ahora al inicio. Si la infancia es, por definición, novedad, si en tanto tal está llamada a irrumpir en el orden social y familiar instituido portando la promesa de renovación del mundo, si esa promesa es irreductible a lo que ya sabemos y a lo que ya somos,

si la infancia está, por lo tanto, llamada a sorprendernos, entonces: ¿cuándo la sorpresa se convirtió en desconcierto? ¿Cuándo –como dice Débora Kantor– lo nuevo se volvió hostil? ¿Por qué sostener que en la actualidad hay algo nuevo en los nuevos? En relación con estas preguntas propondremos provisoriamente dos hipótesis.

La primera es que, como efecto de diversos procesos –algunos de los cuales intentaremos analizar aquí– hoy se registran cambios muy profundos en el modo en que los “nuevos” ingresan al mundo y en el modo en que el mundo les es presentado. Allí donde Arendt imaginaba un adulto (en particular, un educador) que se dirigía a los recién llegados diciendo “he aquí nuestro mundo” y que habilitaba a la infancia el ingreso al territorio público, hoy hay miles de pantallas presentando una infinidad de mundos (reales o virtuales, poco importa) a los que los niños llegan y de los que participan sin la intermediación adulta; al mismo tiempo, fuera de las pantallas hay un mundo que tampoco parece tener porteros, ni discursos de bienvenida, ni gestos de recepción, en el que no hay lugar para todos, y en el que una parte de la infancia se configura, en palabras de Violeta Nuñez, como resto, ya no en el sentido metafórico, sino como resto material de un mundo que no les hace lugar.

En este escenario, los adultos nos mostramos, además, cada vez menos convencidos acerca de cuál es “nuestro mundo” y cuál es nuestro lugar en él; cada vez con mayor frecuencia nos encontramos situados en el lugar del no saber que reservábamos a los niños, sin entender cuál es el mundo en el que vivimos y por el que, se supone, deberíamos responder. Por otra parte, desde las instituciones y desde las políticas tampoco estamos pudiendo responder por los que llegan (por todos los que llegan), en la medida en que como generación nos mostramos a veces impotentes y a veces indiferentes frente a la brutal fragmentación social que en las últimas décadas ha encontrado en los niños sus principales víctimas, y que condena a buena parte de la población infantil a la exclusión.

Y aunque sostenemos todavía (en las familias, en las escuelas) el gesto de la transmisión, éste resulta ineficaz si no podemos reconocer que habitamos un mundo común y si no podemos asumir la responsabilidad de recibir a los que llegan a él. Entonces es como

ver la tele sin volumen: podemos ver el gesto de la transmisión, pero éste es un gesto mudo, que no pronuncia palabras, al menos no palabras de reconocimiento de aquel al que se dirigen. Pocas imágenes son tan expresivas de este fenómeno como aquella que vimos cientos de veces repetida en los noticieros televisivos en los últimos tiempos: una profesora sostiene el gesto de enseñar, de dar clase (de pie, carpeta en mano, volumen alto, mirando al frente) mientras un alumno la acosa, la insulta, la empuja y otro filma y otros se ríen y otros la escuchan y otros miran por la ventana y la filmación va a parar a *youtube* y de allí a la televisión y desde allí (sí, desde allí) a la escuela y, procedimientos disciplinarios mediante, el “alumno acosador” a la calle. Frente a esta escena, la imagen arendtiana del educador diciendo “he aquí nuestro mundo, pasen, vean, ocupen un lugar, respondo por él y respondo por la novedad que ustedes traen” no puede resultar más ingenua. Y sin embargo, he aquí nuestro mundo.

Segunda hipótesis: si hoy la infancia nos sorprende de una manera particular es también porque conmueve las certezas que históricamente habíamos construido acerca de cómo los niños son y deben ser, acerca de lo que harán en su devenir con el mundo y en él. En efecto, llevamos por lo menos tres siglos produciendo un saber acerca de la infancia con el propósito de —a pesar de las advertencias de la filosofía— despejar todo enigma, anticipar la novedad y controlar sus efectos. Hoy ese saber se muestra ineficaz para dar cuenta de la multiplicidad de modos de transitar la infancia, de las maneras particulares en que tiene lugar el devenir infantil. Asimismo, las instituciones destinadas tradicionalmente a la atención de la infancia se revelan muchas veces impotentes para actuar sobre un cuerpo que es hoy superficie de inscripción de discursos y prácticas que obedecen a otros principios y a otras lógicas (la de los medios, la del mercado, la de las tecnologías de la información, la de la felicidad química garantizada, etc.). Entonces aparece el desconcierto: los niños ya no son lo que eran, vienen distintos, devienen adultos por caminos diferentes a los previstos. Y con frecuencia estamos más dispuestos a dudar de la realidad que del saber sobre la infancia que tan pacientemente hemos acumulado; entonces nos preguntamos: ¿son niños?

Aclaremos: no estamos sosteniendo que alguna vez dispusimos de un saber sobre la infancia que logró describir con éxito lo que los niños eran y lo que podía esperarse de ellos, y que el problema actual es que los niños cambiaron. Lo que afirmamos es que alguna vez dispusimos de un saber que ocupó el lugar de esa certeza y que sostuvo una fenomenal maquinaria de institucionalización de la infancia que fijó las coordenadas dentro de las cuales los niños serían reconocidos como tales: las de la infancia moderna. Hoy, cuando esas coordenadas tambalean, otros cuerpos se hacen visibles y la infancia emerge múltiple, desconocida, desconcertante.

Entonces comencemos por el principio y analicemos, aunque más no sea sintéticamente, cuáles eran y cómo funcionaban algunas de esas certezas que hoy parecen perdidas.

Acerca de la naturaleza infantil y otros inventos de la modernidad

Por lo menos desde el siglo XVIII, un conjunto de disciplinas científicas ha procurado describir, cada vez más sofisticadamente, el desarrollo infantil. Desde aquel llamado de Rousseau a observar sistemáticamente a Emilio para conocer su naturaleza, la psicología, la pediatría y la pedagogía, entre otras, no han cesado de producir descripciones sobre el cuerpo infantil, la orientación y ritmos del desarrollo afectivo, cognitivo y físico de los niños, sus modalidades de aprendizaje, etc. Aunque la mayor parte de estas descripciones se reducían en principio a la observación sistemática de los primeros años de vida de uno o dos niños (la exhaustiva descripción que realiza Darwin de su propio hijo Doddy desde que nace hasta los dos años y medio, constituye un ejemplo paradigmático de este procedimiento), Egle Becchi señala que el propósito de la psicología científica de base positivista será, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, explicar la conducta de los niños a través de reglas que trasciendan cada caso individual y permitan dar cuenta de los ritmos y modalidades de crecimiento de *todos* los niños. Bajo esta pretensión proliferan en este período los estudios comparativos que

buscan capturar lo propio de la naturaleza infantil más allá de las diferencias sociales o culturales de crianza.

La definición de la infancia como objeto de conocimiento y la confianza en que la naturaleza del niño puede ser aprehendida hasta en sus mínimos detalles tienen su punto de partida en la emergencia de lo que Phillip Ariès llamó el “sentimiento moderno de infancia”, que consiste en el reconocimiento de la especificidad de esta etapa de la vida en contraposición con el mundo adulto. Según Ariès, en la sociedad tradicional no existía una representación de la infancia, es decir, la conciencia de la particularidad que distingue a los niños de los adultos, y el único sentimiento que el autor reconoce hacia los niños en la Edad Media es el *mignotage*, un sentimiento superficial que se reduciría a una especie de divertimento experimentado frente al niño en sus primeros años de vida, que sería visualizado apenas como una “pequeña cosa entretenida”. La inexistencia de instituciones, objetos, espacios, vestimentas, actividades, específicamente destinadas a los niños serían expresivas de la indiferenciación entre el mundo del niño y el del adulto.

Aunque las tesis inaugurales de Ariès publicadas en la década del sesenta han sido ampliamente discutidas, y aun cuando el mismo autor ha modificado en distintas producciones el período en el que sitúa el nacimiento del sentimiento moderno de infancia, hay coincidencia entre los historiadores en que entre los siglos XVI y XVII se registran rupturas significativas en las formas que adoptan los intercambios afectivos con los niños, en el lugar que se les otorga en la vida adulta, en las formas de sociabilidad que se propicia y en el modo en que son representados. Estos cambios se han asociado a procesos históricos de distinta naturaleza localizados en Occidente en ese período: entre otros, la expansión de la urbanización, las mejoras sanitarias que permiten controlar crecientemente la mortalidad infantil, la reconfiguración de las estructuras familiares, la delimitación del ámbito de la vida privada, la expansión de instituciones educativas especialmente destinadas a los niños en el marco de las estrategias reformistas y contrarreformistas del siglo XVI y de las escuelas de caridad para niños pobres en el XVIII. En el marco de estos procesos se modifican las concepciones y prácticas sobre

la infancia. Los niños pasan de compartir las actividades sociales, productivas, lúdicas, educativas, inclusive sexuales, de manera relativamente indiferenciada con los adultos, a ser reconocidos como sujetos que requieren atenciones y cuidados específicos, por lo cual deben ser segregados del mundo de los grandes.

Sin ánimo de extendernos aquí en desarrollos que son muy conocidos, simplemente diremos que este nuevo modo de concebir la infancia se caracteriza por la articulación de un doble sentimiento respecto de los niños: el *amor filial*, que se teje en el marco del nacimiento de la vida privada familiar que propicia un vínculo más íntimo y más prolongado con los hijos, y la *severidad*, necesaria para asegurar su protección y cuidado. Ambos sentimientos dan respuesta a las características que, en el curso de este proceso, se le atribuyen a la naturaleza infantil; básicamente: heteronomía, incompletud, falta de racionalidad y moral propias, maleabilidad, obediencia, docilidad. Subsidiariamente, el niño será caracterizado como un ser dependiente (del cuidado, la protección y la orientación de los adultos) e inocente, y la infancia como un tiempo de espera, de preparación para la vida adulta.

Desde ya, el conjunto de estas y otras características atribuidas a la naturaleza infantil han sido objeto de infinidad de desarrollos en diferentes campos de conocimiento, que han producido, como señalamos ya, un cuerpo muy sofisticado de saberes acerca de la infancia. No obstante, en sus aspectos básicos, definen el modo en que, en términos generales, seguimos caracterizando a los niños (o lo seguíamos haciendo al menos hasta hace poco tiempo). Así, por ejemplo, aunque hoy nos despierte una sonrisa la descripción de la “blandura” de los cerebros infantiles que Comenio hacía en el siglo XVII para explicar la maleabilidad y educabilidad de la infancia, seguimos convencidos de que los niños tienen una mayor capacidad de aprendizaje que los adultos. Del mismo modo, la heteronomía moral de la infancia (es decir, la incapacidad para distinguir de manera autónoma el bien del mal) sigue resultando un argumento utilizado en los debates acerca de la baja en la edad de imputabilidad de los menores. De hecho, el desconcierto que hoy nos provocan los niños cuando en relación con algunos asuntos saben más

que nosotros, cuando revelan altos márgenes de autonomía para sobrevivir sin la protección adulta o para acceder a conocimientos de alta complejidad sin nuestra intervención, o cuando, por diversas razones, no nos provocan ternura sino temor, sólo puede explicarse por su confrontación respecto del modo en que concebimos todavía la naturaleza infantil: incompleta, carente de racionalidad y moral propias, dependiente, ingenua, inocente, asexual.

Volviendo a la historia, sólo señalaremos que, en un proceso obviamente largo y complejo, el reconocimiento de la especificidad de la infancia y la descripción de su naturaleza van a ordenar un conjunto de prácticas que se desplegarán sobre la población infantil. Entre ellas, la separación del mundo adulto y la configuración de unos espacios y tiempos sociales especialmente destinados a su protección y a la orientación de su desarrollo: la familia y, ya en el siglo XIX, la escuela. El “encierro” (o la “cuarentena”, dirá Ariès) de la infancia en estas instituciones, que reconocemos hasta el día de hoy como los espacios naturales de educación y crianza, produce un efecto a primera vista paradójal: al mismo tiempo que inscribe al niño en el territorio de lo público y lo coloca bajo la órbita de la vigilancia y control del Estado (a través de la escuela, las políticas sanitarias y la justicia), lo sitúa en el ámbito privado de la familia, resguardado de la mirada pública. Sin embargo, como ha señalado Jacques Revel, la evolución paralela de, por un lado, una red pública de encierro y de gestión de las almas y los cuerpos y, por otro, del ámbito privado y protegido de la familia, son dos caras inseparables del mismo proceso: el despliegue de la estrategia moderna de control que termina produciendo una profunda reorganización de las formas de la experiencia social.

En el caso de la infancia, la continuidad entre las prácticas públicas y privadas de formación y protección de los niños está asegurada por su articulación y alineación en torno del conocimiento (pedagógico, psicológico, médico) de la naturaleza infantil, que se delimitará hacia el siglo XIX como un objeto científico que puede capturarse y estudiarse por fuera de sus condiciones sociales y culturales. Este conocimiento permitirá fijar unos parámetros de desarrollo físico, psicológico, moral y cultural válidos para todos

los niños, que contribuirán a establecer no sólo “cómo los sujetos son”, sino también (y quizá principalmente) “cómo deben ser” (cómo debe ser su desarrollo físico y psicológico, qué puede aprender un niño o un adolescente, en qué períodos de tiempo, etc.). En otras palabras, el conocimiento sobre la naturaleza infantil, al mismo tiempo que describe, termina prescribiendo la orientación del desarrollo “normal” que será el punto de referencia para la formación de los niños tanto en el ámbito público como privado. En este sentido, se trata de un conocimiento “normalizador”, no sólo porque prescribe el ajuste a una norma, sino también, y sobre todo, porque, como señala Anne Querrien, introduce una carencia, una norma estructurante del medio que permite medir los desvíos, nombrarlos, clasificarlos y jerarquizarlos.

La introducción de estas *normas* produce así un triple efecto: 1) establece una visión monolítica y universal de la infancia supuestamente basada en la descripción de su naturaleza, aunque plagada de contenidos culturales y sociales particulares; 2) sobre esa visión, permite distinguir la infancia “normal” de la que no lo es; 3) orienta las pautas de educación y crianza dirigidas a la infancia normal y las diferencia de las estrategias institucionales (que, como veremos en el capítulo siguiente, son excluyentemente públicas) dirigidas a tratar los desvíos.

Desde esta perspectiva, la infancia se constituye, como señala Narodowski, al mismo tiempo en objeto de conocimiento y de gobierno; este doble carácter se expresa de manera particularmente visible en la expansión del proceso de escolarización que se registra a partir de mediados del siglo XIX. En efecto, en la medida en que el proyecto moderno supone la incorporación de toda la población infantil a las escuelas bajo prácticas institucionales y pedagógicas homogéneas, será necesario producir un saber sobre el niño que sostenga unos medios y unas estrategias educativas reconocidas como válidas para todos.

La edad será la principal herramienta a través de la cual se articularán el saber sobre la naturaleza infantil, la definición de los ritmos y la orientación del desarrollo normal que se derivan de él, y las estrategias de distribución y organización de los niños en las

escuelas. Para decirlo esquemáticamente, en la medida en que la edad opera como un organizador de las descripciones del desarrollo cognitivo, afectivo, físico, moral, etc., y en la medida también en que estas descripciones se postulan universales, la edad se convierte en el principal indicador de, entre otras cosas, lo que los niños (todos los niños) pueden y deben aprender en cada momento y bajo ciertas condiciones. Entonces es suficiente con organizar la clase escolar en grupos etéreos uniformes para postular condiciones de aprendizaje homogéneas y, a partir de allí, sostener prácticas de enseñanza también homogéneas. Si, además, cada clase es fijada a un aula, se completan las condiciones básicas para sostener el método de enseñanza simultánea, es decir, para enseñar a todos lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo. A su vez, la identificación de la clase con un grado escolar y el diseño de una organización graduada por año cronológico hace posible la gestión del conjunto de la población infantil en el sistema educativo: a cierta edad, toda la población debe estar en cierto grado escolar y puede presumirse que todos han aprendido lo mismo.

A pesar de que la naturaleza histórica y política del dispositivo escolar es evidente, la falta de coincidencia entre edad, grado y aprendizajes previstos ha sido tradicionalmente imputada al alumno (a su inteligencia y voluntad, primero, y a sus condiciones de clase, familiares y culturales, más tarde) y no a las características del dispositivo que, fundamentalmente en el nivel primario, tendió a identificar escuela común con escuela homogénea (mismos contenidos, mismo formato escolar para todos). Esta estrategia de escolarización materializa el argumento liberal por excelencia en torno de la igualdad educativa: asegurar iguales oportunidades para todos a través de un modelo escolar único permite calificar y clasificar a los alumnos exclusivamente a través del “mérito individual”, introduciendo así criterios de diferenciación de la población infantil que mantienen intacta la proclama de igualdad.

Desde ya, la pretensión de ajuste del formato escolar a las características y necesidades del desarrollo infantil natural ha sido extensamente discutida. De hecho, muchas de las características de la forma escolar fueron definidas en ausencia de un

conocimiento psicoeducativo, que recién *a posteriori* les dio su justificación (por ejemplo, la identificación entre grado escolar y edad es propuesta por Juan Amos Comenio en el siglo XVII; el método de enseñanza simultánea, por Juan Bautista La Salle en el XVIII). Lo que en todo caso nos interesa destacar es el carácter normalizador del conocimiento de la naturaleza infantil que se materializa en unas prácticas educativas escolares y en unas prácticas de crianza que se proponen universalmente válidas para todos. También, que en ese proceso el cuerpo del niño (digamos más bien, del niño-alumno), resulta exitosamente producido a imagen y semejanza de su propia “naturaleza”.

En la actualidad, son muchos los fenómenos que ponen en discusión la pretensión universalizante y normalizadora que contiene el concepto mismo de naturaleza infantil. Entre otros: el reconocimiento de la validez de prácticas culturales de crianza diversas; la visibilización y creciente diversificación de las configuraciones familiares; la constatación de lo que Ricardo Baquero denomina “fracaso escolar masivo”, que muestra una escala del desvío que sin dudas pone en discusión la norma; el reconocimiento de la heterogeneidad de los grupos escolares, tanto por el fenómeno —en nuestro país por cierto creciente— de la sobreedad, que muestra grupos etáreos cada vez menos uniformes, como por la visibilización de diferencias sociales y culturales que dan lugar a una diversidad de condiciones de aprendizaje.

Por otra parte, tanto la familia como la escuela parecen cada vez menos capaces de asegurar la producción normalizada de los cuerpos infantiles y se encuentran cada vez con mayores dificultades para sostener con la eficacia de antaño el encierro de los niños, que, tanto en la calle como en las pantallas, se encuentran hoy con el mundo sin intermediación adulta.

Podemos mirar estos procesos con nostalgia por las certezas y la eficacia perdidas. Sin embargo, sostendremos aquí que la puesta en discusión de las estrategias normalizadoras abre la oportunidad de que muchos chicos y chicas, condenados históricamente por la aplicación de criterios universales a las categorías que designan los desvíos (de la naturaleza, de la norma), reingresen al mundo de la

infancia. Si, como ha señalado Slavoj Žizek, “todo universal se funda en un acto de exclusión”, entonces la preocupación por *todos* los niños y niñas debería llevarnos a abandonar las definiciones universales acerca de lo que es adecuado, deseable y posible para todos.

Las hipótesis del fin de la infancia

Si tuviéramos que construir un inventario de las novedades aparecidas en el terreno de la infancia en los últimos veinticinco años, una de ellas sería la emergencia de un conjunto de hipótesis que anuncian su final. Títulos como *¿Se acabó la infancia?*, *¿Existe la infancia?* o *La desaparición de la infancia* ilustran de manera elocuente la preocupación por dar cuenta de la radicalidad de los cambios actuales en la experiencia infantil y en los modos de concebir e intervenir sobre la infancia

Estas hipótesis encuentran un espacio de formulación gracias, por un lado, al desarrollo de los estudios históricos sobre la infancia que se viene sosteniendo desde la década del sesenta, y, por otro, a la puesta en discusión del carácter universal de la naturaleza infantil, registrada tanto en el campo mismo de la historia como desde ciertos enfoques de la psicología educacional, la sociología y la pedagogía. En efecto, sólo a partir de la convicción de que la infancia tiene una historia puede postularse que ésta ya no existe. Asimismo, sólo a partir de los análisis que han demostrado el carácter social y cultural del concepto mismo de naturaleza infantil es que pueden reconocerse sus cambios, alteraciones e, inclusive, su multiplicación por fuera de la lógica del desvío.

De más está decir que estas hipótesis no sostienen que “ya no hay niños”. Del mismo modo que los trabajos históricos sobre la infancia no partían del supuesto de que con anterioridad al siglo XVI sólo había adultos. Al respecto conviene recordar la distinción entre infancia y niño: según Julio Moreno, *infancia* es el conjunto de intervenciones institucionales que, actuando sobre el niño “real” —párvulo, *infans*, cuerpo biológico, cachorro humano—, sobre las familias y sobre las instituciones de la infancia, producen lo que

cada sociedad llama niño. De modo que el niño no es ni el cuerpo biológico ni, en sentido estricto, la infancia: es más bien un efecto de la infancia, la superficie en la que la infancia, en tanto objeto discursivo, ha inscripto sus operaciones.

Las hipótesis sobre el fin de la infancia (y, en general, los enfoques históricos sobre la infancia) sostendrán entonces que a lo que hoy asistimos es al agotamiento del modo de concebir la infancia y de actuar sobre el cuerpo infantil producido en la modernidad, que tenía en la familia y en el Estado (principalmente a través de la escuela, pero también de las instituciones de salud y de justicia) sus principales agentes de intervención. En su lugar, estos estudios identifican hoy una multiplicidad de interpelaciones a la infancia que desbordan estas instituciones y que sostienen otros modos de concebir lo que el niño es y puede ser. En general, se destacan los medios de comunicación masivos, las tecnologías de la información (particularmente Internet) y el mercado, como los espacios predominantes en la producción de nuevas formas de subjetividad infantil.

Así, por ejemplo, Neil Postman afirma que la introducción de la televisión, desde los años 50, en los hogares norteamericanos, contribuye a la desaparición de la infancia, en la medida en que elimina la separación entre niños y adultos que, como señalábamos, es característica de la modernidad. Postman sostiene que el mundo de la imprenta había contribuido a instalar esa separación en la medida en que para acceder al conocimiento elaborado y a los “secretos del mundo adulto” era necesario disponer de un saber que los adultos tenían y los niños no; en contraposición, con la televisión desaparece esta necesidad de instrucción previa y los niños quedan habilitados para acceder a los “secretos de la cultura, los secretos políticos, los secretos de la sexualidad” de manera directa, sin barreras y sin ninguna jerarquía.

Desde otra perspectiva, Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz han sostenido de manera más radical que el niño actual ya no es producido por el discurso escolar ni por el discurso estatal, sino por las prácticas mediáticas: “Lo que el niño puede, lo que el niño es, se verifica fundamentalmente en la experiencia del mercado, del consumo o de los medios: puede elegir productos; puede ele-

gir servicios; puede operar aparatos tecnológicos; puede opinar; puede ser imagen...”. Esto llevaría a la “destitución de la infancia”, fenómeno que los autores inscriben en un proceso político y cultural más general de declive de la experiencia del Estado-nación en favor de la experiencia del discurso mediático. La inmediatez, la “pura actualidad, sin futuro ni pasado”, la velocidad, el instante, la preeminencia de la lógica de la información, la caída de la autoridad (del Estado-nación y, con ella, de la lógica del saber), son algunas notas del discurso de los medios que estarían contribuyendo a la destitución del tipo subjetivo de la infancia moderna, caracterizado por la incompletud, la debilidad, la inocencia. En su lugar, se multiplican, dice Corea, las figuras mediáticas del niño (niño actual, niño autónomo, niño sujeto de derecho; también, niño abusado y abandonado) y la puesta en escena de una infancia potente, completa, que sabe, elige y puede.

Los medios y en general el acceso a la tecnología constituyen también, para Narodowski, elementos que están transformando radicalmente la experiencia de parte de la población infantil: “Se trata de los chicos que realizan su infancia con Internet, computadoras, 65 canales de cable, video, *family games*, y que hace ya mucho tiempo dejaron de ocupar el lugar del no saber”. Estos niños, procesados en las pantallas, sujetos de la inmediatez de la experiencia mediática, capaces de acceder a los cambios tecnológicos con mucha mayor eficacia que los adultos, con una brújula más adecuada para moverse en el mundo actual, forman parte de lo que este autor llamó “infancia hiperrealizada”. La intervención masiva de las pantallas en la vida de estos niños jaquea sin dudas las formas de acceso al conocimiento propias de las instituciones modernas y pone en crisis el lugar que la modernidad había reservado a los adultos: proteger, orientar, educar, etc.

Ahora bien, la extensión de los medios, la tecnología y el mercado no son los únicos fenómenos que estarían poniendo en cuestión la concepción moderna de infancia. De hecho, la brutal fragmentación social que en la Argentina de las últimas décadas ha afectado de manera particular a los más chicos ha contribuido también a configurar otros ámbitos en los que la infancia se realiza a través de

otras interpelaciones, otros discursos y otras experiencias. En este marco, Corea destaca las figuras de la infancia abusada y la infancia abandonada que se constituyen también en los medios, pero ligadas a condiciones de extrema marginalidad. Estas infancias muestran también un distanciamiento respecto de la concepción moderna, en la medida en que el discurso mediático les carga —a la manera de lo que la autora define como un exceso, un abuso de representación— el atributo de responsabilidad en un caso y de autonomía en el otro. Por su parte, Sandra Carli (aunque sin suscribir la hipótesis del fin de la infancia) refiere a las figuras del niño peligroso y del niño víctima que, también visibilizadas mediáticamente, se instalan como representaciones sociales en las que la asimetría se diluye y la responsabilidad del adulto se desdibuja. Narodowski encuentra en la calle y en el trabajo infantil el ámbito de producción de una infancia que se presenta autónoma, independiente, que no suscita los sentimientos adultos de protección ni de ternura, que se “des-realiza” como infancia en la medida en que transita un mundo sin adultos y sin Estado protector.

Finalmente, también la definición del niño como sujeto de derecho (cuestión que abordaremos en el capítulo siguiente) está introduciendo, según algunos autores, modificaciones significativas en la concepción moderna de infancia. Así, cuestiones como la ciudadanía infantil, la responsabilidad, el derecho a elegir, a ser escuchado, etc., tensionan los atributos asignados por la modernidad a la infancia y conmueven el lugar de los adultos, de las políticas de protección de la infancia y de las instituciones que, muchas veces en nombre del respeto a los derechos del niño, instituyen simetrías, dejan lugares vacíos e invierten la distribución de responsabilidades que la concepción moderna de infancia había fijado.

Éstos son sólo algunos ejemplos de los análisis que postulan en la actualidad el fin de la infancia. Aun con sus diferencias, todos coinciden en que la multiplicación de las interpelaciones sobre la infancia (como consumidores, como víctimas, como victimarios, como sujetos autónomos, como sujetos de derecho, etc.), la expansión de medios de “ingreso” al mundo que no requieren intervención adulta y que están disponibles aun dentro del encierro

familiar o escolar (la tele, la computadora), la existencia de ámbitos de desarrollo de la experiencia infantil distintos de la familia y la escuela (la calle, el trabajo, las instituciones comunitarias, los movimientos sociales, también, sin dudas, las pantallas, entre otros), tienen efectos sobre la subjetividad infantil.

Otra infancia, es decir, otros modos de concebir e intervenir sobre el cuerpo infantil, está dando lugar, en estas perspectivas, a la emergencia de otros niños, mientras que el niño inocente, incompleto, maleable, heterónomo, necesitado de protección y cuidado, que debe ser formado para ingresar al mundo adulto, está en declive. Como contracara de este proceso, se señala también que está conmovido el lugar que la modernidad había reservado a los adultos: el de la protección, la responsabilidad, la ternura, la orientación y la educación de los niños. La cara y la contracara de este declive se expresarían en la pérdida de la asimetría, la reducción de las distancias o el debilitamiento de la división entre el mundo del niño y el mundo del adulto, cuestión ésta en la que muchos estudios también coinciden y que nuestra experiencia cotidiana no hace sino confirmar.

Entonces, ¿qué hay ahora en el lugar del cuerpo infantil de la modernidad? Para algunos (como Postman, por ejemplo), niños adultizados. Para otros (como Corea y Lewkowicz), una pluralidad de cuerpos, una multiplicación de los tipos subjetivos de ser niño. Para Narodowski, una fuga que paradigmáticamente se expresaría en dos polos: infancia hiperrealizada (“la de la realidad virtual”) e infancia desrealizada (“la de la realidad real”), entre los cuales se encuentran todavía –nos dice con precaución el autor– “la mayoría de los chicos que nosotros conocemos”. Así, en estas perspectivas la pregunta no sería tanto qué hay de nuevo en la infancia, sino más bien, qué queda de infancia (moderna) en lo nuevo.

En este punto cabe realizar dos advertencias. Una, que no podemos pensar estos procesos en términos de reemplazo de una concepción de infancia por otra. Al respecto, Valerie Walkerdine advierte que el niño de la psicología evolutiva todavía existe como objeto discursivo junto a muchas otras diferentes clases de infancia y que, entonces, de lo que se trata es no sólo de capturar lo nuevo, sino

también y principalmente de analizar cómo en el actual régimen global de producción de la infancia tiene lugar la reorganización discursiva que produce, en distintos lugares del mundo, bajo de distintas condiciones sociales y en diferentes universos culturales, una multiplicidad de infancias. En esta misma línea, Carli ha mostrado que la diversidad de figuras de infancia que se multiplican en la actualidad incluye retazos y figuras típicamente modernas (por ejemplo, la del escolar) que conviven y se superponen con figuras nuevas.

La segunda advertencia es que estos procesos no pueden postularse homogéneos. En primer lugar, porque no atraviesan del mismo modo a todos los niños ni producen siempre los mismos efectos. Particularmente en el actual escenario de fragmentación socioeconómica, es necesario tener mucha cautela a la hora de postular explicaciones que refieran al conjunto de la población infantil. En segundo lugar, porque no podemos anticipar los efectos que, en cada niño singular, producirán las múltiples interpelaciones que se dirigen a la infancia: ni cuáles serán ni cómo se combinarán. Tampoco podemos postular que estos efectos definan lo que el niño es en toda situación, frente a cualquier circunstancia. De modo que el mismo niño podrá mostrarse autónomo en una situación y necesitado de protección, orientación, cuidado, en otra; podrá ocupar en algunos casos el lugar del saber y en otros requerir de la iniciativa adulta para aprender; podrá mostrarse responsable (en el sentido de responder por sí) en algunos terrenos y requerir en otros que los adultos respondamos por él.

Desde nuestra perspectiva, el agotamiento de la concepción moderna de infancia no es otra cosa que el agotamiento de los universales que describen lo que la infancia es y debe ser. Y no se trata tanto del contenido de esa concepción, sino de la operación a través de la cual se instala una definición homogénea y unívoca de lo que es ser niño, que al mismo tiempo que funciona como un universal (toda vez que describe algo del orden de lo “natural”), se pronuncia en singular: establece un modelo de niño y un modelo de intervención sobre los niños válido para todos.

No se trata entonces de reemplazar una descripción universal por otra; no se trata de encontrar los rasgos que, al fin, permitan

caracterizar de una vez a los “nuevos niños”, que permitan establecer –una vez más– quiénes tienen infancia y quienes no. Se trata más bien de reconocer que cuestionado el funcionamiento normativo de los universales lo que se abre es el reconocimiento del plural, no sólo de los niños, sino también de las infancias.

En cualquier caso, más allá de sus matices, más allá incluso de los acuerdos y desacuerdos que las hipótesis que postulan el fin de la infancia concitan, interesa destacar que éstas, en sí mismas, han producido y producen efectos en los modos en que pensamos la infancia y nuestra responsabilidad sobre ella. Porque inquietan lo que sabemos, lo que podemos e incluso lo que sentimos sobre los niños, y también porque obligan a deponer nuestros parámetros acerca de lo que los niños deben ser para confrontar, sin moralismo ni nostalgia, lo que los niños (y los adultos, claro) hoy son.

La buena nueva: los niños sujetos de derecho

Uno de los cambios más espectaculares registrados en el terreno de la infancia en los últimos años, es sin dudas, la definición del niño como sujeto de derecho que se instala a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño aprobada en el año 1989. Esta definición modifica algo más que el estatuto jurídico de la infancia: altera sustantivamente el modo en que el niño se hace presente en el territorio público y, por lo tanto, el lugar que el Estado debe ocupar para asegurar su protección.

En este sentido, la convención abre una serie de discusiones teóricas y políticas acerca de la infancia que conmueven los modos tradicionales de responder a la pregunta “qué es un niño”. En este capítulo nos proponemos reseñar algunas de esas discusiones y sus derivaciones en el terreno de las prácticas y políticas orientadas a la infancia en nuestro país, donde la retórica de los derechos del niño parece haber avanzado más que la instalación de condiciones que aseguren su efectivización. ¿Qué cambió y qué no cambió a partir de la convención?, ¿qué concepciones de infancia discute la idea de que el niño es un “ciudadano titular de derechos”?, ¿qué miradas y qué operaciones discursivas subsisten en nombre de esta nueva definición y qué efectos produce sobre el lugar del adulto?, son algunos de los interrogantes que intentaremos abrir aquí, a la manera de claves para comprender cómo la sanción de la convención ha contribuido a redefinir en las últimas dos décadas el problema de la infancia.

De objeto de tutela a sujeto de derecho

Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y actualmente ratificada por 192 países (los únicos que no la ratificaron son Estados Unidos y Somalia), la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorpora

todos los tipos de derechos humanos (civiles, culturales, económicos, políticos y sociales) aplicables a los niños. En Argentina fue incorporada a la Constitución Nacional en 1994 y es el encuadre más general de la recientemente aprobada Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

A lo largo de 54 artículos, la CIDN afirma que los niños tienen derecho, entre otras cosas, a la supervivencia, al desarrollo pleno, a la protección contra influencias peligrosas, los malos tratos y la explotación, a la identidad, a la plena participación en la vida familiar, cultural y social. Estos derechos se complementan con dos protocolos facultativos aprobados por la Asamblea de la ONU en el año 2000: uno sobre la participación de menores en conflictos armados y el otro sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en pornografía. Los principios fundamentales de la CIDN son la no discriminación, la dedicación al interés superior del niño, el derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo y el respeto por los puntos de vista del niño (UNICEF).

El universo de aplicación de la convención y sus protocolos lo constituyen todos los menores de 18 años, con la sola excepción de aquellos que, por razones legales, hubieran alcanzado antes la mayoría de edad. Aunque la lógica que rige este corte etéreo es arbitraria y puramente jurídica, asume que todos los menores de esa edad requieren cuidados y protecciones especiales y gozan de derechos específicos. De todos modos, la mayor novedad de la convención radica menos en la especificidad de esos derechos que en la definición misma de los menores como ciudadanos titulares de derechos, eje de lo que se conoce como la Doctrina de la Protección Integral.

El principio central de esta doctrina es que, más allá de las diferencias económicas, sociales, culturales o de cualquier orden, todos los niños, sin excepción, deben ser considerados destinatarios de políticas básicas universales garantizadas por el Estado, orientadas a asegurar el pleno ejercicio de sus derechos. Estas políticas deben diseñarse e implementarse con absoluta independencia del Poder Judicial, que sólo podrá intervenir en la vida de los niños frente a problemas de orden jurídico (por ejemplo, adopciones o guardas) o ante situaciones de conflicto de los menores con la ley penal. El

esfuerzo central apunta a distinguir las situaciones penales de las asistenciales, limitando la intervención de los jueces y evitando lo que se ha denominado “judicialización de la pobreza”. En esta misma línea, se propone limitar al mínimo las tácticas de encierro de los niños, restringiendo la privación de la libertad a las situaciones de infracción y dando prioridad a las familias en el cuidado y la educación de los niños.

Como es sabido, lo que esta doctrina y la CIDN ponen en discusión son los principios tutelares de atención de la infancia que han regido las políticas de minoridad desde principios del siglo XX. En Argentina, estos principios son los que están en la base de la famosa Ley Agote o Ley de Patronato, sancionada en 1919 y vigente hasta el año 2005, herramienta jurídica que ha sostenido la edificación de todo el sistema de justicia de menores. En ese marco, el niño era concebido como objeto de intervención y tutela jurídica; en tanto tal debía ser protegido por el Estado siempre que se juzgara que se encontraba en “peligro material o moral”. En nombre de su protección el Estado podía (y todavía lo hace) privar a los niños y adolescentes de los derechos más elementales, incluso de su libertad, sacándolos del seno de la familia e internándolos en instituciones creadas al efecto, tanto en la esfera estatal como civil: las instituciones de minoridad.

El carácter normalizador de la operación estatal sobre la infancia se evidencia allí con toda claridad: una vez establecidos los parámetros que definen lo que la infancia es y debe ser, lo que sigue es detectar los desvíos de la norma que colocan a los niños en “peligro material o moral” e intervenir sobre ellos. Estos parámetros se basaban, por supuesto, en los atributos considerados propios de la naturaleza infantil: inocencia, incompletud, heteronomía. No obstante, lo que la mirada jurídica ponía bajo la lupa eran las condiciones (socioeconómicas, educativas, familiares, sanitarias, morales, etc.) bajo las cuales los niños se desarrollaban, condiciones éstas que también serían cuidadosamente definidas y erigidas en normas universales, es decir, consideradas válidas para todos. Cualquier desvío en estas condiciones colocaba a los niños en “situación irregular” y habilitaba la intervención estatal.

Esta intervención era la misma en todos los casos de irregularidad. En efecto, abandonados, huérfanos, pobres, víctimas de abuso o maltrato, delincuentes, todos eran objeto del mismo tratamiento: la intervención de un juez y la internación o el encierro en instituciones especialmente destinadas a ellos. La indiferenciación de la intervención estatal —que, entre otras cosas, no distingue situaciones asistenciales de situaciones penales— está ligada a una mirada que homogeneiza la irregularidad bajo la categoría de “menor”.

Aunque desde el punto de vista legal esta denominación simplemente alude a aquellos que no han alcanzado la mayoría de edad, en el marco de la doctrina de la situación irregular la categoría “menor” vino a designar a aquellos que no serían tratados “como todos los niños”, es decir, a todos aquellos que, por razones muy diversas, mostraban desvíos respecto de la norma infantil y/o irregularidades en sus condiciones de crianza. De este modo, la minoridad se constituye en oposición a la infancia; lo que hace de los menores un conjunto homogéneo a la mirada judicial (y por extensión a la mirada educativa, médica, mediática, etc.) es justamente que no presentan los mismos atributos que la infancia. Interesa aclarar que cuando decimos que no presentan los mismos atributos, esto no significa que sean visualizados como “niños diferentes” o niños que viven en condiciones diferentes. Si así fuera, se haría rápidamente visible la heterogeneidad de situaciones y sujetos que la categoría alberga. Más aun: no tendría sentido sostener la categoría. Se trata más bien de una diferencia construida como resultado de una oposición binaria, en la cual uno de los polos ocupa el lugar de la norma (niño) y el otro el lugar del desvío (menor), de modo que un menor es algo así como un “no-niño”.

Esta operación dicotómica, propia del funcionamiento normativo, produce lo que Graciela Frigerio llamó la “división de las infancias”: las vidas de los pequeños están divididas, nos dice Frigerio: “Una frontera se consolida entre aquellos que son llamados simplemente ‘niños’ y aquellos a los que se identifica como ‘menores’, es decir, a los que se han aplicado prácticas de minorización”. Y denomina prácticas de minorización, a todas aquellas “que niegan la inscripción de los sujetos en el tejido social, a las que

constituyen en las infancias un resto y a las que ofrecen a las vidas no el trabajo estructurante de la institucionalización, sino la institucionalización de las vidas dañadas”.

Las prácticas de minorización se oponen punto a punto a las desplegadas sobre el universo infantil. En efecto, se configuran estrategias diferenciadas de distribución de los cuerpos para los niños y los menores: los primeros serán situados en la familia y en la escuela; los segundos, en hogares o institutos. Por otra parte, la lógica que ordena las intervenciones sobre la infancia se mueve en el par proteger-educar, mientras que, en el caso de los menores, se rige por el par proteger-castigar. Finalmente, se prefiguran destinos diferenciados para cada universo: en un caso, hombres y mujeres “de bien”; en el otro, la peligrosidad y el delito.

Es justamente la anticipación de un destino delictual lo que justifica la urgencia del Estado por intervenir sobre el cuerpo de los menores de manera directa con propósitos preventivos. Si se tiene en cuenta, además, que el origen social configura la mayor parte de las situaciones de irregularidad, el destino delictual de los menores queda ligado a la pobreza. Según Frigerio, “en el marco de las teorías de la minoridad, protección y castigo son dos caras de la misma moneda: se castiga/encierra para proteger la infancia en peligro material o moral. Con la característica particular de que lo que se sancionaría no sería un delito, una falta o un crimen, sino un origen social, un estado de situación, una presunción de potencial delictivo”, que es lo que miró y mira la gestión punitiva de la pobreza. La minoridad se transforma así en un problema público y, como han dicho María Ana Monzani y Graciela Soler, los menores “pasaron a ser –en tanto pobres y desamparados– objetos de compasión, y –en tanto potenciales delincuentes– objetos de represión y control”.

La idea de protección integral de derechos discute, como hemos dicho, esta operación de división de las infancias e intenta restituir a todos los niños su condición de tales. Como ha señalado Alessandro Baratta, “quiere evitar la construcción social que separa a los ‘menores’ de los niños y se dirige a los niños y adolescentes como sujetos con derechos humanos originarios, con la finalidad de evitar su marginalización y de reintegrar a los ‘menores’ en desventaja o

infractores, lo más pronto posible, al sistema normal de la infancia y la adolescencia”. Al mismo tiempo redefine el lugar del Estado en el tratamiento de la infancia: por un lado, lo amplía, en la medida en que establece que el Estado debe garantizar, a través de políticas públicas universales y a través del sostenimiento de una red de asistencia social, educativa, de salud, etc., que todos los niños ejerzan plenamente sus derechos; por otro, limita su intervención sobre el cuerpo infantil, toda vez que el niño es definido como sujeto portador de derechos y no como objeto de tutela. Finalmente, pone a las familias como el ámbito privilegiado para asegurar el desarrollo infantil, y le reserva al Estado la responsabilidad de asegurar las condiciones sociales y económicas necesarias para que éstas puedan efectivamente hacerse cargo de sus hijos.

Como es evidente, la protección integral de la infancia exige algo más que la sanción de instrumentos legales. Exige, en primer lugar, sostener un conjunto de políticas sociales y la generación de una red institucional destinada a la atención del niño por fuera de la lógica judicial; en segundo lugar, reestructurar el sistema judicial de menores, que en Argentina muestra aún la convivencia de viejos y nuevos procedimientos e instituciones; finalmente, producir cambios en el universo representacional sobre la infancia que se ha sostenido durante un siglo.

Hoy en día disponemos en Argentina de una nueva ley que reemplaza a la Ley de Patronato (es la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes), basada en los principios de la convención. Asimismo, son innumerables las instituciones educativas, asistenciales, recreativas, etc., que trabajan bajo la noción de protección integral de derechos. También se han desarrollado en los últimos años numerosas políticas con explícitos propósitos de asegurar “condiciones de ejercicio de los derechos de los niños”.

Sin embargo, a pesar de que ya han pasado casi veinte años desde que Argentina ratificó la convención, y casi quince de su incorporación a la Constitución Nacional, el panorama sigue siendo desalentador. En relación con la definición de políticas universales destinadas a la infancia, el sistema educativo sigue siendo prácticamente la única con

estas características, aunque, como veremos en el capítulo siguiente, presenta todavía muchas deudas incumplidas.

Por lo demás, el aumento de la pobreza, el deterioro en las condiciones de atención de la salud y el incremento del trabajo infantil y del número de niños que viven o trabajan en las calles son sólo algunos indicadores que muestran que estamos muy lejos aún de asegurar la protección integral de la infancia. En este sentido, Sandra Carli afirma que el ciclo histórico que se extiende entre el inicio de la década del 80 y el año 2001 muestra tanto tendencias progresivas —que se expresan en los avances en el reconocimiento de los derechos del niño y en la ampliación del campo de saberes sobre la infancia— como tendencias regresivas, como el deterioro de aspectos básicos de la vida de los niños y la pérdida de condiciones de igualdad para el ejercicio de sus derechos.

Por otra parte, la judicialización de los menores y la punición de la pobreza tampoco parecen haber retrocedido. En un documento sobre niños, niñas y adolescentes privados de la libertad en Argentina elaborado por la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y UNICEF, se informa que en 2006 19.579 personas menores de 18 años se encontraban privadas de su libertad en todo el país. El 87,1% de ellos estaban privados de la libertad por causas no penales, es decir, habían sido judicializados y separados de sus familias como consecuencia de situaciones sociales o personales. En 15 de las 24 provincias argentinas esta cifra superaba el 60%, y en ocho de ellas la proporción era mayor al 90%. En la provincia de Buenos Aires, que concentra a poco menos de la mitad de esta población, el 93,4% se encontraba en esta situación, es decir, 8.291 chicos. Estos datos son apenas un ejemplo de la persistencia de la lógica que superpone y confunde los problemas asistenciales con los penales.

Aun en el terreno estrictamente penal, son muchos los datos que muestran, además, que la judicialización y el encierro de menores no sólo no resultan eficaces para prevenir futuros delitos sino que, en muchos casos, producen el efecto contrario. Al respecto, Nora Pulido, integrante del Colectivo de Derechos Humanos de Niñez y Adolescencia, ha señalado que si bien no se puede afirmar que todos los chicos judicializados terminen en el delito, sí se puede decir que

todos los chicos que están en el delito fueron judicializados. En el marco de una investigación que realizamos hace algunos años en las instituciones dependientes del otrora Consejo Nacional del Menor y la Familia (actualmente Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia), pudimos constatar, en efecto, que la totalidad de los chicos y chicas internados en las instituciones penales habían pasado antes por alguna institución asistencial o penal.

Desde ya, las dos cuestiones apuntadas (la falta de políticas públicas universales orientadas a garantizar los derechos de los niños y la persistencia de las prácticas de judicialización de los menores) están directamente relacionadas entre sí. Aunque en Argentina aún falta mucho para alinear todo el sistema de justicia de menores a los principios de la convención, la sola aplicación de leyes garantistas en este terreno no resuelve el problema de la efectivización de los derechos de los niños; a lo sumo, como señalan Ileana Arduino y Karina Valobra, logra atenuar, en algunos casos, “la violencia del sistema y las aberraciones del viejo modelo”. De hecho, estas autoras muestran que en países en los que se adecuó toda la legislación de menores a la convención, como Brasil, la ausencia de políticas que mejoren sus condiciones materiales de existencia ha conservado intacta la incidencia del sistema punitivo sobre los niños pobres.

Frente a esta situación, Baratta afirma que las políticas de protección integral del niño deben abarcar por lo menos cuatro niveles: las políticas sociales básicas (salud, educación); las políticas de ayuda social (medidas de protección en sentido estricto); las políticas correccionales (medidas socioeducativas de respuesta a la delincuencia juvenil), y las políticas institucionales de organización administrativa y judicial (las que atañen a los derechos procesales de los chicos). Estas políticas, además, deben distribuirse, según Emilio García Méndez, a la manera de una pirámide cuya base son las políticas sociales básicas. Si éstas no tienen primacía en el conjunto de las políticas públicas orientadas a la infancia, la protección integral no podrá garantizarse.

Por otra parte, el alineamiento con el discurso de los derechos del niño no ha logrado desplazar las representaciones dicotómicas que siguen dividiendo, aunque con otros contenidos, el territorio de la infancia. Sobre este asunto nos extenderemos en el punto siguiente.

Minorización sin menores

Como ya hemos señalado, la definición del niño como sujeto de derechos ha ganado en los últimos veinte años un espacio muy significativo en el discurso de las instituciones, los profesionales y las políticas orientadas hacia la población infantil. Proyectos, programas, organizaciones no gubernamentales y fundaciones empresariales que desarrollan trabajos con niños han incorporado sin demasiada dificultad la retórica del derecho y la protección integral. También lo han hecho las políticas gubernamentales sobre la infancia (en el terreno de la salud, la alimentación, la educación, la recreación, etc.), que casi sin excepción incorporan el cumplimiento de los derechos de los niños como parte de sus propósitos explícitos. Por otro lado, son innumerables los materiales de divulgación (muchos de ellos dirigidos a los mismos niños), las publicidades oficiales de organismos nacionales e internacionales, las investigaciones, publicaciones, eventos, que se preocupan por difundir la convención y dar a conocer el grado de cumplimiento de los derechos de los niños establecidos allí.

El concepto mismo de “menor” está retrocediendo en el discurso sobre la infancia y nadie de buena voluntad que además se declare defensor de los derechos de los niños utilizaría esa categoría. Inclusive en los medios, a la par que crecen las noticias sobre niños y adolescentes vinculados con situaciones de violencia, decrece la utilización del término menor. Según el informe de Periodismo Social del año 2006, que releva todas las noticias referidas a niños y adolescentes en diez diarios de circulación nacional y nueve de circulación provincial, el uso de términos peyorativos como “menor” bajó del 12,9% en 2004 al 9,1% en 2006.

No obstante, el hecho de que el discurso de los derechos haya ganado espacio y que la utilización del término “menor” esté en retroceso no significa que las miradas y las prácticas minorizantes hayan desaparecido. Por el contrario, hoy encontramos que, bajo la pretensión –genuina, por cierto– de caracterizar y diferenciar la heterogeneidad de situaciones que habían quedado subsumidas bajo la etiqueta de la minoridad o la irregularidad, se terminan

multiplicando las categorías que dividen las infancias, conservándose intacta la norma respecto de la cual se producen.

Así, en lugar de hablar de menores hablamos hoy de niños vulnerables, excluidos, marginales, migrantes, de la calle, en riesgo, etc., categorías que tienen la ventaja de no presentar las connotaciones judicializantes del término “menor”, que exhiben un alto potencial de denuncia y que derivan en muchos casos de descripciones sociológicas, psicológicas y pedagógicas de las condiciones por las que transita parte de la población infantil que, sin dudas, es necesario producir. Sin embargo, el problema radica en que con frecuencia se confunden los sujetos con sus condiciones de vida y las categorías que deberían describir estas condiciones terminan funcionando como descriptivas de lo que los niños son: son vulnerables, son pobres, etc. Aunque a primera vista puede parecer simple e incluso inocuo, este desplazamiento forma parte de una operación de asignación identitaria muy compleja, que produce efectos políticos que interesa considerar. Veamos este asunto con más detalle.

La imposición de un nombre (vulnerable, pobre, marginal, incluso niño, adolescente, alumno) es siempre un acto de institución de una identidad, toda vez que, como sostiene Tomaz Tadeu da Silva, una sentencia descriptiva termina funcionando performativamente, provocando de alguna manera que se realice el resultado que anuncia. En palabras de Pierre Bourdieu, “instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser (o un deber de ser). Es significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se la ha significado”.

Ahora bien, la construcción de una identidad no es resultado de cualquier acto de nombramiento. Es un acto de nombramiento que designa una diferencia. Y la diferencia no es, obviamente, un dato visible de la realidad social ni tampoco un atributo propio de los sujetos. La diferencia es siempre un proceso social e histórico vinculado a la significación, es decir, es un proceso social discursivo. Según Jacques Derrida, el proceso de producción de la diferencia se juega siempre, además, en una oposición binaria, cuyos términos son mutuamente dependientes (por ejemplo, negro-blanco, nativo-inmigrante,

pobre-rico, vulnerable-invulnerable, excluido-integrado, alumno-desertor, etc.), y uno de los términos de esa oposición binaria opera como norma desde la cual se designa la diferencia. El punto es que la diferencia se naturaliza y que se hace invisible su existencia dentro de la relación, porque lo “no-diferente”, es decir, el polo de la relación que está funcionando como norma, se invisibiliza.

Si nos detenemos, por ejemplo, en las expresiones que se utilizan corrientemente en las instituciones educativas para caracterizar a los alumnos, es posible notar este efecto de invisibilización de la norma y su contrapartida, la hipervisibilización del polo contrario. Así, es común escuchar expresiones como “estoy trabajando con población en riesgo”, mientras que jamás escuchamos a nadie decir “estoy trabajando con población segura”. Del mismo modo, es habitual escuchar en las escuelas decir que allí asisten mayormente “niños carenciados”, mientras que es mucho más raro que se digan cosas como “trabajo en una escuela de clase media”. En este último caso solemos referirnos a la escuela “a secas”, sin adjetivaciones.

Por supuesto, no estamos sosteniendo que las desigualdades en las condiciones de vida no deban ser nombradas. Por el contrario, creemos que deben ser visibilizadas, estudiadas y denunciadas. Lo que estamos señalando es el riesgo de confundir las condiciones con los sujetos, porque cuando las operaciones de nombramiento se inscriben en el marco de enunciados descriptivos y, como ya dijimos, ocultan su carga normativa, parecen designar lisa y llanamente lo que el otro es, algo así como su esencia. Y, en ese proceso, el nombre deviene etiqueta.

Los actos de etiquetamiento se sostienen en un modo de concebir la identidad que ha sido ya ampliamente discutido. En primer lugar, conciben la identidad como fija, inmutable, que se constituye una vez y para siempre; en segundo lugar, conciben la identidad como algo dado, como un atributo del sujeto, un dato con el que el sujeto ingresa al mundo social (como por ejemplo la raza, el sexo, pero también la pobreza); en tercer lugar, entienden la identidad como homogénea, sobredeterminada por un atributo en particular (clase social, cultura de origen, cociente intelectual o lo que sea). Así, cuando, por ejemplo, se le coloca a un niño la

etiqueta de “vulnerable”, “en riesgo” o “de la calle”, ésta pasa a ser inmutable, una característica que es inherente a ese chico, que define y explica, además, todo lo que ese chico es y podrá ser. De este modo, la etiqueta termina fijando no sólo la identidad sino también —y éste es su efecto más grave, sin dudas— el destino. Juan Carlos Volnovich lo dice con contundencia: “La clasificación, la categorización y la rotulación de grupos de chicos carenciados y de adolescentes en riesgo sirve más para llevar agua al molino de la discriminación y la segregación que para favorecer la inclusión y beneficiar a los desposeídos”.

Muchas veces, las instituciones definen sus políticas (programas, proyectos, acciones) dirigidas a los niños y las niñas que transitan situaciones complejas sobre la base de lo que es esperable que éstos sean o hagan en virtud de la etiqueta que portan. Muchas políticas de Estado se definen de la misma manera. El efecto no es otro que una oferta que termina produciendo el destino anunciado por el mismo acto de etiquetamiento.

Tomemos como ejemplo las llamadas escuelas de recuperación. Allí asisten niños que no siguieron las pautas esperables de aprendizaje escolar (y sobre todo sus ritmos) o que, por otras razones (comportamiento, origen social u otras), no encajan dentro de las definiciones escolares de niño y de alumno. Frente a niños que portan la etiqueta de, pongamos por caso, “retraso o dificultades de aprendizaje”, la escuela enseña menos. Como resultado, los niños aprenden menos y, por lo tanto, nunca pueden reingresar a la escuela común. Así, las acciones institucionales, las prácticas desplegadas en relación con estos niños, sujetas a unas ciertas expectativas de aprendizaje, terminan produciendo lo que anuncian. Lo mismo podría decirse de las ofertas educativas para “niños pobres”, que los introducen tempranamente en una formación laboral bajo la idea de que “es lo que van a necesitar en el futuro”, negándoles así, como veremos en el capítulo siguiente, la posibilidad de ingresar en otros aspectos de la cultura.

El mismo mecanismo ordena las políticas de prevención que pretenden anticiparse a los efectos pronosticados por las etiquetas. Al respecto, Violeta Nuñez ha señalado que “en una población

dada, cualquier diferencia que se objetive como tal puede dar lugar a un perfil poblacional”. A partir de allí, la gestión de esos perfiles se resuelve a través de procesos de distribución y circulación en circuitos especiales, generándose así recorridos sociales diferenciados y claramente definidos para esos perfiles poblacionales previamente establecidos. Lo que está en la base de estas estrategias es la imputación implícita a cada uno de los sujetos pertenecientes a esos perfiles poblacionales de ciertos comportamientos a futuro. Débora Kantor ha mostrado que, por ejemplo, la tendencia a sostener acciones educativas o culturales dirigidas a “niños pobres” bajo la premisa de la “prevención del delito” no sólo explicita una operación brutal de anticipación de un destino delictual que estaría inscripto en la naturaleza misma del “niño pobre”, sino que, además, desnaturaliza la tarea educativa misma.

Finalmente advertimos que, cuando los actos de etiquetamiento presentan “carga conceptual”, cuando los conceptos provenientes de disciplinas científicas funcionan a la manera de una descripción de lo que los chicos y chicas son (y por lo tanto serán), se torna más invisible el mecanismo normativo y, sobre todo, su efecto productivo. Así, es muchas veces dentro de los límites de la psiquiatría, la pediatría, la psicología, la pedagogía, la sociología, etc., que algunos niños y niñas se vuelven “infancia” mientras que otros se vuelven “marginales”, “excluidos”, “vulnerables”, “pobres”, “deficientes atencionales”, “en riesgo”, etc. Es muchas veces allí donde el discurso científico decreta que algunos merecen habitar el tranquilizador y simplificado mundo de los conceptos, y otros, el finamente reticulado mundo de las etiquetas.

Entonces, está claro que aunque no se utilice el término “menor”, las miradas y las prácticas minorizantes pueden subsistir si no ponemos en cuestión la operación de división de las infancias en cuyo marco nombramos y caracterizamos a una parte de la población infantil y pronosticamos, además, sus posibilidades de futuro. Esta división deja de un lado a los niños “a secas” y del otro a los niños “con adjetivos”, portadores de marcas identitarias que ponen el acento en el déficit y la carencia. Al mismo tiempo, da lugar a la definición de una gran cantidad de políticas y acciones también

adjetivadas, que siguen contribuyendo a des-inscribir a una parte de los niños del mundo de la infancia.

Ahora bien, en este punto es inevitable preguntarnos: ¿cómo romper la trampa que nos tienden las palabras? ¿Cómo poner palabras sin instalar en el mismo movimiento una norma, un parámetro? ¿Cómo trabajar con chicos y chicas que transitan situaciones de alta complejidad, que están sufriendo, que necesitan de otras intervenciones de los adultos, sin describir la situación en la que están? ¿Cómo avanzar hacia acciones y políticas que aseguren la protección integral de derechos de todos los niños? Sin pretender ofrecer respuestas cerradas a estas preguntas, podemos acercar algunos de los caminos que, en el trabajo con niños y niñas que viven en condiciones de dificultad y también con profesionales que se desempeñan en instituciones dirigidas a la infancia, comenzamos a explorar.

En primer lugar, asumimos que el análisis crítico de los conceptos que ordenan muchas de las prácticas institucionales con chicos y chicas no es una tarea de crítica ideológica. Es decir, no criticamos esos conceptos porque distorsionan, falsifican u ocultan la “realidad tal cual es”; no buscamos la “verdadera” identidad de esos chicos/as oculta detrás de los conceptos. Antes bien, entendemos que no hay tal verdad por fuera de los discursos producidos sobre ella. En este sentido, nos resulta más potente tratar de entender el universo conceptual que se aplica a la infancia en términos de particulares relaciones de saber-poder en cuyo interior se producen discursos sobre la infancia que, pronunciados bajo condiciones de eficacia simbólica (por ejemplo, desde posiciones de autoridad científica), no re-presentan un real, sino que lo producen, lo presentan, lo ponen en escena y lo reducen a singulares. De lo que se trata entonces con el análisis crítico de los conceptos es de comprender y someter a crítica el particular entramado de saber y de poder que produce las concepciones de infancia dominantes.

En segundo lugar, frente a cada una de nuestras afirmaciones/descripciones/palabras sobre la infancia sostenemos la importancia del ejercicio de poner en cuestión los mecanismos de establecimiento y naturalización de la Norma; en ese sentido, más que *respetar la diferencia* nos proponemos cuestionar permanentemente su proceso

de producción. Hacer visible lo invisible, que no es la “verdad” en el sentido clásico, sino la normatividad. En tercer lugar, nos preocupa poner en cuestión de manera implacable la posición desde la cual nombramos y analizamos, cada vez, si nuestros modos de nombrar, de describir cada situación y de definir nuestras acciones con los chicos/as confirman un destino o habilitan la oportunidad de que otra cosa tenga lugar.

No sabemos cuánto esto es posible ni cuál es exactamente su eficacia. Pero sí sabemos, y no es poco, que también es hora de dar, como dice Estanislao Antelo, la batalla por los nombres; y para ello es necesario cuestionar las categorías disponibles y sospechar, metódicamente, de nosotros mismos.

¿Y los adultos qué?

Desde hace algún tiempo, la convención misma está siendo objeto de debates que muestran el carácter contradictorio de algunos de sus principios en la medida en que se sustentan en la convivencia de concepciones de infancia diferentes. Nos interesa aquí, para cerrar este capítulo, reseñar dos de los asuntos que están en discusión y que comprometen de manera directa el lugar que la convención les reserva a los adultos: la definición del niño como ciudadano y el problema de la efectivización simultánea del derecho a la educación y de todos los derechos que ponen el acento en la autonomía y las libertades del niño.

En relación con la ciudadanía, algunas posiciones sostienen que mientras no se aseguren mecanismos que permitan participar a los más chicos en la definición y orientación de la “cosa pública”, la democracia seguirá teniendo una deuda pendiente con ellos. Al respecto, García Méndez señala que “si el derecho de menores cumplió un papel (regresivo) fundamental, entre otras cosas por legitimar las excepciones a las garantías que el derecho constitucional ofrece a todos los seres humanos, un nuevo tipo de derecho constitucional inspirado en la convención abre las puertas para una nueva reformulación del pacto social, con todos los niños y

adolescentes como sujetos activos del nuevo pacto”. Esto significa que tienen derecho a participar en la definición de sus derechos y, en general, en las decisiones públicas, como todos los ciudadanos. Que actualmente no formen parte contratante del pacto es, según Alessandro Baratta, resultado de la persistencia de la diferenciación entre seres racionales e irracionales, “que constituye un fundamento ontológico y ético de las teorías del derecho natural y del contractualismo en la modernidad”.

En contraposición, Alain Renaut afirma que, en la medida en que son los adultos los que instauran el contrato, el desafío consiste en inscribir al niño en una relación *cuasi contractual*, en virtud de la cual aparece como ciudadano, aunque aún no lo sea plenamente. Para este autor, la dimensión contractualista de la relación democrática con la infancia “encuentra sus propios límites allí donde se hace necesario renunciar al espíritu del contrato para hacer reaparecer la autoridad”, y éste es justamente el punto en el que chocan los derechos a la educación y los derechos a la libertad reconocidos a los niños en el texto de la CIDN. Detengámonos un momento en este asunto.

Según Philippe Merieu, la convención juega permanentemente con dos registros: por un lado, sostiene la necesidad de proteger y educar al niño, quien “por su falta de madurez física e intelectual, necesita protección y cuidados especiales” (Preámbulo). Para asegurarlos, establece que es un deber de los adultos velar por el desarrollo del niño y asegurar su derecho a la educación, la cual debe estar orientada a “inculcar al niño el respeto de sus padres, de su identidad, de su lengua y de sus valores culturales, así como el respeto de los valores nacionales del país en el que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya”. Asimismo, la convención dispone que esta educación debe “preparar al niño para asumir las responsabilidades de la vida en una sociedad libre, con un espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos y amistad entre todos los pueblos y grupos étnicos nacionales y religiosos y personas de origen autóctono” (arts. 28 y 29). Por otro lado, la CIDN acuerda a los niños los derechos a la libertad de expresión, de pensamiento, de conciencia, de religión, de asociación

y de manifestación, así como el derecho a dar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afecten, aunque este último queda restringido “al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio”, el cual deberá ser tenido en cuenta “en función de la edad y madurez” (arts. 12, 13, 14).

Los problemas que abren estos dos conjuntos de derechos son muchos y muy complejos. Sólo mencionaremos aquí que, a primera vista, los derechos vinculados con la educación parecen remitir a la concepción moderna de infancia, que define al niño como un ser aún incompleto, indefenso, que necesita para su crecimiento protección y orientación adulta, mientras que los referidos a las libertades parecen poner en escena una concepción según la cual el niño sería un ser responsable, autónomo, ya capaz de pensar por sí mismo, y por lo tanto capaz de ejercer su libertad de elegir, manifestarse, etc.

No obstante, Baratta advierte que las limitaciones a las libertades que coloca la convención no son menores en la medida en que limitan la posibilidad de ingreso pleno de los niños en el terreno de la ciudadanía y la democracia. Al respecto, el autor señala que la convención establece “contrapesos y límites” externos e internos al derecho del niño a formarse un juicio propio, a expresar su propia opinión y a ser escuchado: entre los externos, destaca el derecho que la convención acuerda a los adultos de interpretar cuál es el interés superior del niño o lo que asegurará su bienestar social, espiritual, moral, su salud física o mental (art. 3). Entre los internos, señala —entre otros límites— que para la convención, si bien el niño tiene derecho a formarse un juicio propio sobre cualquier asunto, sólo tiene derecho a manifestar su opinión en relación con los asuntos que lo afectan (art. 12); además, esta opinión sólo deberá ser tomada en cuenta “en función de la edad y la madurez del niño” (*ibidem*). Sin una interpretación garantista y global de la CIDN —señala Baratta— “estaríamos en presencia del viejo y fatal error del paternalismo: dejemos que el niño forme su propia imagen del mundo —dicen los adultos— pero nosotros no tenemos nada que aprender de ella cuando se refiere a nosotros mismos. Escuchémosle cuando decidimos por él, pero no tomemos mucho en cuenta lo que él dice, si éste resulta todavía muy pequeño o muy poco maduro”.

En cualquier caso, los puntos de discusión que se abren aquí son varios: si el niño es por definición jurídica un ciudadano de pleno de derecho, ¿no es necesario prepararlo para el ejercicio de la ciudadanía? Si se acepta que es necesario hacerlo, ¿cuáles son los límites a sus libertades que es inevitable sostener? ¿Cómo, en ejercicio de su derecho a opinar sobre todos los asuntos que lo afecten, ese sujeto en formación participa de las decisiones acerca de su propia formación? La restricción a manifestar la opinión que establece el art. 12 en función de criterios tan ambiguos como el “juicio propio”, la “madurez” o la “edad” está muy lejos de resolver estas contradicciones. Antes bien, parece una solución de compromiso que no hace sino confirmar la complejidad del asunto.

Las salidas a esta contradicción que aparecen en el debate son diversas: Renaut afirma que los derechos del niño son, en sentido estricto, “cuasi-derechos y cuasi-libertades”, y que en todo caso el problema para la educación (escolar y familiar) es cómo contribuir a formar para el ingreso pleno al contrato, tratando a los individuos como ciudadanos (con una intencionalidad casi exclusivamente didáctica), aunque sepamos que no lo son todavía. También sostiene que no se puede pensar la relación educativa de los adultos con los niños sólo como una relación jurídica o cuasi-contractual, en la medida en que es también una relación ética en virtud de la cual los adultos tienen el deber de velar por los niños, aun cuando, en algunos casos, esto suponga un avance sobre sus derechos de libertad. Por su parte, Pierre Tavoillot sostiene que en la democracia los contratantes son iguales pero pueden concebir, por contrato, una posición desigual. En el caso de la relación educativa entre adultos y niños se puede, dice este autor, establecer por contrato “que, temporariamente, uno será superior al otro”. La paradoja, nos advierte, es que educar para formar parte del contrato como ciudadano pleno exige el respeto de un contrato anterior, el contrato educativo.

Finalmente, Merieu dice que lo que está en cuestión no es la necesidad de preparación para el ejercicio de la ciudadanía, dado que en ningún caso estamos hablando de derechos que se sustentarían en capacidades existentes y equitativamente distribuidas entre las personas, con independencia de la formación que reciban. En este

sentido, para él está fuera de discusión que todos los niños tienen derecho a ser formados en el ejercicio de sus derechos (lo que convierte a la formación en una responsabilidad de los adultos). Por lo tanto, la discusión se restringiría al tipo de relación educativa que se sostenga: una educación más directiva, que impone unos principios que se consideran formativos para el ejercicio futuro de la libertad, o una educación que prepara para la libertad a través del ejercicio de la libertad.

Los debates acerca de cómo formar sujetos libres e iguales forman parte del proceso mismo de configuración de las sociedades modernas y han atravesado todas las polémicas político-educativas del siglo XIX y principios del XX acerca de la escolarización masiva. Lo que constituye una novedad es la puesta en discusión del lugar de los adultos en esta formación, la tensión que esto introduce en el sostenimiento de la asimetría necesaria en toda relación educativa, e incluso cierto abstencionismo en la función de cuidado y protección de la infancia que a veces se registra en nombre del respeto a los derechos de los niños. Desde ya, no pretendemos aquí resolver estos problemas. Lo que sí nos interesa es destacar que, más allá del modo en que sus principios se han ido materializando en políticas de protección integral, la misma definición del niño como sujeto de derecho, y la extensión de los discursos que le están asociados, no sólo conmueve los modos tradicionales de concebir la infancia sino también lo que los adultos somos y hacemos en relación con los niños. Como ha señalado Mario Waserman, “hay una cierta guerra en el ámbito educativo entre los adultos y los niños. El niño, como sujeto de derechos, es el que más pone en cuestión la permanencia de la infancia como institución social. ¿Qué derecho sobre él tiene efectivamente el adulto? Siempre estaremos atrasados en esa respuesta”.