

La Infancia como Construcción Social

Sandra Carli

En este capítulo se intentará desplegar un conjunto de reflexiones acerca de los niños en la sociedad contemporánea y de los desafíos de la educación infantil en la Argentina actual.

Primero exploraremos cómo se están modificando las fronteras entre la infancia y la adultez y cómo esto demanda la construcción de una nueva visión del niño como sujeto en crecimiento y en constitución. En segundo término analizaremos la emergencia del concepto de infancia como construcción histórica de la modernidad centrándonos en el papel que desempeñó la escolaridad pública respecto de la población infantil. En tercer lugar realizaremos un recorrido por algunos de los imaginarios acerca de la infancia que se localizan en el siglo XX y por las diferentes tesis sobre el niño. Por último plantaremos nuestra perspectiva acerca de la necesidad de construir una nueva mirada pedagógica de la infancia.

Los niños por-venir

Para el historiador francés Jean-Louis Flandrin, la infancia se convirtió en un objeto emblemático del siglo XX fijado por los saberes de distintas disciplinas, capturado por dispositivos institucionales, proyectado hacia el futuro por las políticas de Estado y transformado en metáfora de utopías sociales y pedagógicas.

Sin embargo, la constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irreplicable de cada niño, entre la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales.

Para los historiadores de la infancia, a partir de la modernidad, la infancia adquirió un status propio como edad diferenciada de la adultez, en cómo el niño se convirtió en objeto de inversión, en heredero de un porvenir. La mirada de los psicoanalistas, en cambio, ha estado atenta a la singularidad del niño, para leer y analizar las articulaciones complejas que se tejen en la historia infantil con lo histórico-social. En la actualidad se está produciendo un debate acerca del alcance de la invención de la infancia moderna, cuyos rasgos más importantes la ligaban con la escolarización pública y la privatización familiar.

Las nuevas formas de la experiencia social, en un contexto de redefinición de las políticas públicas, de las lógicas familiares y de los sistemas educativos, están modificando en forma inédita las condiciones en las cuales se construye la identidad de los niños y transcurren las infancias de las nuevas generaciones.

Los estudios sistemáticos, coinciden en destacar esta mutación de la experiencia infantil que conmueve a padres y maestros. Si bien no es posible hablar de "la" infancia, sino que "las" infancias refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes y cada vez más afectados por la desigualdad, es posible, sin embargo, situar algunos procesos globales y comunes que la atraviesan. Esa mutación se caracteriza, entre otros fenómenos, **por el impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, de las políticas neoliberales** (teoría política que tiende a reducir al mínimo la intervención del Estado) que redefinen el sentido político y social de la población infantil para los estados-naciones, **de la incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana infantil, y de las transformaciones culturales, sociales y estructurales que afectan la escolaridad pública** y que convierten la vieja imagen del alumno en pieza de museo. Difícil es, en este sentido la situación del maestro, que debe sortear esto para llevar adelante la tarea de enseñanza, pero que debe pensar también en la cuestión de la temporalidad para favorecer la transmisión. Esta situación estructural, se agudiza en las últimas décadas ante la impugnación de las tradiciones culturales, la pérdida de certezas (entre otras, las referidas al trabajo, la procreación, etc.) y la imposibilidad de prever horizontes futuros. Estos fenómenos, entre otros, hacen que la frontera construida históricamente bajo la regulación familiar, escolar y estatal para establecer una distancia entre adultos y niños, y entre sus universos simbólicos, ya no resulte eficaz para separar los territorios de la edad.

Algunos autores sostienen que los medios masivos de comunicación barrieron con el concepto de infancia construido por la escuela. Neil Postman, llega a sostener la "desaparición de la infancia". Afirma que los medios electrónicos la están expulsando o haciendo desaparecer, al modificar las formas de acceso a la información y al conocimiento. El politólogo italiano Giovanni Sartori se extiende en la idea de constitución de un nuevo tipo de niño, el "video-niño".

Según el autor Renato Ortiz, la socialización en el consumo, que remite a un mercado mundial, instala una memoria de tipo internacional-popular a partir de objetos compartidos a gran escala, que se graban en la experiencia del presente y llenan el vacío del tiempo. Esa memoria se contrapone a la memoria nacional, que pertenece al dominio de la ideología, depende del Estado y de la escuela, y opera por el olvido. Para Ortiz los medios proveen a un tipo de socialización y cumplen funciones pedagógicas que antes desempeñaba la escuela; proveen referencias culturales para las identidades de los niños. Los cambios provocados por la expansión planetaria de los medios y las tecnologías a partir de los años '50 han favorecido una mayor distancia cultural entre las generaciones.

Para Eric Hobsbawm, la existencia de una brecha no es sólo un fenómeno cultural provocado por el impacto del universo audiovisual, sino que también puede explorarse en el terreno social. La vida cotidiana de amplios sectores de niños no se distingue de la de los adultos en la medida en que comparten cuerpo a cuerpo la lucha por la supervivencia. El trabajo infantil, los chicos de la calle, el delito infantil, son fenómenos que indican experiencias de autonomía temprana, una adultización notoria y una ausencia de infancia, nada inéditos en América latina. La pobreza, la marginación y la explotación social reúnen a las generaciones en un horizonte de exclusión social que no registra diferencias por edad. Sin embargo el borramiento de las diferencias entre niños y adultos no nos permite afirmar en forma terminante que la infancia desaparece. También podríamos argumentar en este sentido que los medios, y el mercado que se organiza en torno a ellos como potenciales consumidores, han fundado una "cultura infantil", con el mismo impacto que tuvieron en la conformación de una cultura juvenil global a partir de la segunda posguerra.

Lo que queremos afirmar entonces es que las infancias se configuran con nuevos rasgos en sociedades caracterizadas por los fenómenos descritos anteriormente, pero también por las dificultades de dar forma a un nuevo imaginario sobre la infancia. Desapareció "nuestra" infancia, la de los que hoy somos adultos, la que quedó grabada en la memoria biográfica, y la de los que advienen al mundo nos resulta ignota, compleja, por momentos incomprensible e incontenible desde las instituciones. Se carece no de niños sino de un discurso adulto que les oferte sentidos para un tiempo de infancia que está aconteciendo en nuevas condiciones históricas.

El niño como sujeto en crecimiento

Si admitimos que la infancia es una construcción social, el tiempo de infancia es posible si hay, en primer lugar, prolongación de la vida en el imaginario de una sociedad. Pensar la infancia supone previamente la posibilidad de que el niño devenga un sujeto social que permanezca vivo, que pueda imaginarse en el futuro, que llegue a tener historia. En la actualidad, a pesar de los avances científicos y del reconocimiento jurídico de los derechos del niño, su vida sigue estando amenazada por las políticas de ajuste y la desresponsabilización del Estado de su rol público. **Los acelerados cambios científico-tecnológicos** que incluyen las nuevas condiciones para la procreación y el nacimiento, **los reposicionamientos de los adultos frente a horizontes de desempleo y exclusión**, con el consecuente impacto sobre las prácticas de crianza y de educación, de transmisión, en suma, y la **ruptura cultural de los lazos intergeneracionales y sociales**, inciden en el sentido de la vida que la sociedad modula.

En segundo lugar, la posibilidad de ese tiempo de infancia requiere pensar un tipo de vínculo entre adultos y niños en el que la erosión de las diferencias y de las distancias no devenga obstáculo epistemológico o material para la configuración de una nueva mirada pedagógica que permita la construcción de otra posición del adulto educador. Basil Bernstein llama el "derecho al crecimiento", que es condición de lo que denomina "la confianza", a la que se suman el derecho a la inclusión y el derecho a la participación. Educar en la sociedad contemporánea requiere en buena medida volver a considerar al niño como un sujeto en crecimiento, como un sujeto que se está constituyendo, que vive, juega, sufre y ama en condiciones más complejas, diversas y desiguales. Si bien el

mercado u otros fenómenos modifican las identidades de niños y adultos, no eliminan las posiciones diferenciales que unos y otros ocupan en todo proceso de transmisión.

Infancia y modernidad.

Al admitir la extinción de la infancia moderna, que debía transcurrir entre la casa familiar, la escuela y las veredas del barrio, entre la vida pública y el mundo privado, se parte de un supuesto y de la constatación de una pérdida que indica que esa infancia tuvo un status histórico y que la crisis de la modernidad barrió con ella. La imposibilidad de "salvar" a la infancia no se vincula sólo con la insuficiencia de las políticas y de los consensos sociales, sino con las tendencias que se expresan en las luchas genealógicas entre adultos y jóvenes.

En los proyectos de la modernidad la educación de la niñez fue una de las estrategias nodales para la concreción de un orden social y cultural nuevo que eliminara el atraso y la barbarie del mundo medieval y colonial. Un imaginario del cambio cultural y social que favoreció la significación de la infancia a partir de la concepción de la niñez como germen de la sociedad política y civil del futuro, y de su escolarización como garantía de un horizonte de cambio social y de progreso.

Sarmiento consideraba al niño como un menor sin derechos propios, que debía subordinarse a la autoridad disciplinaria del maestro y de los padres; pero a la vez lo consideraba una bisagra con la sociedad futura. Sostuvo que el niño ante la razón es un ser incompleto porque su juicio no está todavía suficientemente desenvuelto. La educación moderna del siglo XIX en la Argentina se debatió entre la pedagogía naturalista de Rousseau, quien concebía al niño como prolongación del mundo de la naturaleza y cuya educación "negativa" (con escasa intervención del adulto) posibilitaría la constitución de un sujeto autónomo, y la pedagogía social de Pestalozzi, obsesionada por la creación de un método de enseñanza de la lectoescritura que facilitara la educación de masas de niños pobres por un único maestro.

Hasta la primera mitad del siglo XX las historias políticas y las historias de la educación se habían ocupado de describir la emergencia de los estados-naciones, pero volviendo invisibles a las generaciones de niños que transitaban por las fábricas o las escuelas, minimizando el impacto de las concepciones sobre el niño en el cambio histórico. La historia de la infancia está atravesada por las luchas políticas, las ideologías y los cambios económicos.

El punto de coincidencia entre los historiadores radica en localizar en la modernidad, entre los siglos XVII y XVIII, la emergencia de un nuevo tipo de sentimientos, de políticas y de prácticas sociales relacionadas con el niño. Las tesis básicas de Aries, señalan que, a diferencia de la sociedad tradicional, que no podía representarse al niño y en la que predominaba una infancia de corta duración, en las sociedades industriales modernas se configura un nuevo espacio ocupado por el niño y la familia que da lugar a una idea de infancia de larga duración y a la necesidad de una preparación especial del niño.

Aries describe la experiencia francesa, en la cual comenzó, entre los siglos XVII y XVIII, la "retirada de la familia de la calle, de la plaza, de la vida colectiva, y su reclusión dentro de una casa mejor defendida contra los intrusos. La experiencia inglesa analizada por Stone, quien describe los cambios entre 1500 y 1800 en las familias de la alta burguesía de los pueblos y de la baja nobleza del país a partir de la aparición de un sentido de privacidad doméstica que acompaña el aislamiento del núcleo familiar y produciendo una transferencia parcial de las funciones de la Iglesia a la familia.

La experiencia argentina de los siglos XVIII y XIX. Según el historiador Cicerchia, en el 1800 había familias nucleares y familias extensas, y "ello anuncia en la Argentina una voluntad general de constituir familias pequeñas". Los debates en torno a la sanción, en 1884, de la ley 1420, por la cual se estableció la obligatoriedad escolar, reflejaron las polémicas acerca de las concepciones vigentes sobre la familia y la ubicación del niño en un orden privado y público en la etapa de fundación del sistema educativo. El reconocimiento de los derechos de los menores fue el argumento que esgrimió el liberalismo laico para imponer la obligatoriedad de la educación pública. Este debate se agudiza hoy, cuando están cuestionados los límites entre lo público y lo privado. La cuestión en juego no es cómo imponer a los padres la obligación de enviar a sus hijos a la escuela, sino cómo el Estado puede seguir siendo el garante principal de la educación pública.

La escolarización de la infancia

La construcción social de la infancia moderna se relaciona no sólo con las transformaciones de la familia sino con la emergencia de la escolaridad.

Según Flandrin, el proceso de escolarización de la infancia desembocó en "la infantilización de un amplio sector de la sociedad". Aries calificó a este proceso como un "período de reclusión". Michel Foucault insistió en sus efectos de disciplinamiento de los cuerpos y de las conciencias. Julia Várela y Fernando Álvarez-Uría, sostienen allí que la escolarización fue una "maquinaria de gobierno de la infancia" a partir de la cual se produjo la definición de un estatuto, la emergencia de un espacio específico para la educación de los niños, la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia, la destrucción de otros modos de educación y la institucionalización de la escuela a partir de la imposición de la obligatoriedad.

La escolaridad obligatoria funcionó en la Argentina como un dispositivo disciplinador de los niños de los sectores populares, hijos de la inmigración y de la población nativa, pero al mismo tiempo tuvo una incidencia efectiva en la conformación del tejido social y cultural del país.

La escuela favoreció la constitución de una cultura pública que incidió en el quiebre de la sociedad patriarcal, en la lucha por una ciudadanía democrática y en la posibilidad de construir una sociedad integrada. Al imponerse a la sociedad la obligatoriedad de asistencia a la escuela de los menores de 6 a 14 años, esto incidió en la constitución de los niños como sujetos, ya que comenzaron a ser interpelados por diversos tipos de discursos, que oscilaron entre la protección, la represión y la educación. Empezaron a ser visualizados como un colectivo, como una generación constitutiva de la población, y la educación fue el mejor espacio para su inclusión. La infancia se convirtió en el punto de partida y en el punto de llegada de la pedagogía. Esa captura pedagógica y escolar que caracterizó al positivismo de principios de siglo no estuvo exenta de polémicas educativas sobre el estatuto del alumno.

Los textos de los pedagogos positivistas de fines del siglo XIX intentaban fijar y cerrar la identidad del niño a las necesidades de la lógica escolar y lograr su disciplinamiento para hacer posible la tarea de enseñar del maestro, entendida como una batalla contra los instintos colectivos de la masa infantil y contra las diferencias dentro de ella. En muchas escuelas persiste la pretensión de controlar los cuerpos y las conductas, pero ésta fracasa en el intento de lograr que los gestos de los educadores provoquen conductas automáticas en los niños (silencio, orden, obediencia). Son huellas de esa obsesión positivista que fundó a la escuela, pero también de las dificultades actuales para lograr construir en las instituciones educativas condiciones para llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la ilusión de contar con una tecnología eficaz que borre el dilema cultural y social que se pone en juego.

Los niños en el siglo XX: entre la permisión y la represión

La pretensión de sujetar al niño a un orden instituido (en este caso, el escolar) no llega a ser total: están atravesados por la historia en su carácter de sujetos en constitución.

Sin embargo, es posible analizar cómo en distintas épocas ciertos imaginarios acerca de la educación infantil han permeado la constitución de los niños como sujetos. Las miradas a la infancia han oscilado muchas veces entre proclamas de derechos del niño y mandatos represivos, desplazándose conflictivamente durante el siglo XX por territorios de interpretación confrontados: entre la libertad del niño y la autoridad del adulto. Recorramos el siglo XX partiendo de esta hipótesis acerca de la tensión entre permisión y represión:

I. Algunos periodos del siglo se han caracterizado por una ubicación del niño en el centro de la escena educativa con la valorización de la "naturaleza propia del niño", con una notoria recuperación de la idea de libertad infantil y con un énfasis puesto en el aprendizaje y en la imposición de límites a la autoridad del maestro.

a) El período inicial es el que corresponde a las primeras décadas del siglo, en el cual se da lugar a un reconocimiento del niño y a un conjunto de críticas a los adultos por oprimir su espontaneidad y sus intereses. El

niño comenzó a ser objeto de miradas disciplinarias (en particular, de la psicología) que toman como objeto de análisis la naturaleza propia del niño y discuten el fenómeno de la autoridad escolar, postulando la importancia del estudio del niño y de la renovación de metodologías, planes de estudios y normas escolares.

b) El segundo período es el que corresponde a las décadas del '60 y del 70, durante las cuales se configura un nuevo imaginario sobre la infancia a partir de la divulgación de distintas corrientes psicológicas y psicoanalíticas. La infancia es analizada por un conjunto de disciplinas frente a una sociedad que comienza a transformarse en forma acelerada desde el punto de vista social, cultural y político. Los niños se tornan objeto del mercado, de los medios masivos, de la publicidad, pero también de nuevas políticas.

II. Otros períodos se caracterizaron por un borramiento del niño, por una sujeción de la población infantil a la Nación, a la raza o al Estado, mediante políticas represivas. La más directa eliminación del niño, su subordinación al poder del Estado y la inscripción de la infancia en un imaginario fundamentalista permanecieron también en el imaginario de algunos períodos del siglo XX.

a) Desde esta lectura, es posible pensar el período correspondiente a la década del '30, cuando se produce en Europa el surgimiento del nazismo. Existía una "teoría del niño", relacionadas con la selección racial de los elementos de la población infantil, el desprecio del débil y la obediencia al poderoso son el núcleo de toda ideología fascista. En la Argentina la política educativa de los gobiernos conservadores de la década del '30 estuvo permeada por este imaginario, en el que la población infantil debía tener una fuerte sujeción al Estado.

b) También es posible situar el período de los años '70, caracterizado por la presencia de dictaduras militares en América latina. Los niños fueron convertidos en botín de guerra (hijos de desaparecidos), se operó la sustracción de sus identidades y se instalaron diversas formas de control privado-familiar de la vida infantil desde el poder del Estado.

En la ruptura de la cadena generacional que ligaba a los niños con sus padres, y en la ubicación de éstos en otras cadenas (las de los apropiadores), los niños fueron anulados como sujetos. Desde el "¿Dónde está su hijo?" hasta las múltiples medidas persecutorias tomadas en las escuelas, una política represiva de la libertad y autonomía del niño atravesó el clima de la época y dejó un sustrato cultural para la viabilidad de posteriores políticas económicas de corte neoliberal que sumaron ajuste y pobreza.

En la actualidad encontramos esta tensión entre represión y permisión, que es síntoma, entre otras cosas, de cómo la crianza y educación de un niño resulta hoy un prisma para observar las dificultades de la generación adulta para construirle un horizonte.

Las tesis sobre el niño

La historia de la educación y de la pedagogía está vertebrada por tesis acerca del niño. La pedagogía moderna impugnó una tesis clásica, la que se refería al niño como a un "adulto en miniatura". Hoy, en el contexto de rediscusión de las fronteras entre las edades, aquella tesis vuelve a adquirir significado. Se reeditan otras tesis relacionadas con la maldad o inocencia y con la autonomía o heteronomía del niño.

Rousseau afirmó en el siglo XVIII el mito de la inocencia infantil, enfrentándose a las posiciones eclesiásticas y a la pedagogía de los jesuitas, que partían de la concepción de la existencia del pecado original en el niño. La tesis acerca de la maldad del niño nos remite a la criminología del siglo XIX, la tendencia del niño al delito, y a las posiciones de los pedagogos positivistas, que definían su naturaleza como la del salvaje de las sociedades primitivas.

Mercante sostenía que el mal existe en el organismo social y que los instintos maléficos del niño deben ser combatidos. Sigmund Freud se aproximó a la interpretación tradicional sobre la maldad del niño y situándose en contra de los seguidores de Rousseau. En algunas interpretaciones actuales del delito infantil y juvenil persiste esta visión sobre la naturaleza maligna del niño, que se acentúa en el caso de los pobres y los marginales, y se convierte en fundamento para la defensa del descenso de la edad de imputabilidad del menor.

La tesis acerca de la inocencia del niño favoreció la pauperización de productos culturales y la infantilización de los discursos pedagógicos. La tesis de Rousseau sobre la inocencia infantil permitió ubicar históricamente al niño en un lugar diferencial respecto del adulto, cuestionando el castigo y reclamando un mayor respeto, en una época en la cual las prácticas vigentes impedían la expresión y espontaneidad de los niños.

Otra de las tesis se refiere a su autonomía o heteronomía, tesis que se articula con el problema de la autoridad, con los lazos entre las generaciones y con el papel de la educación frente a un sujeto en constitución. La educación de la infancia debía concebirse como una tarea política, que a la vez que incluyera una didáctica democrática (moderna y renovada) se articulara con el proceso de construcción de una nueva hegemonía cultural. Castoriadis señala que la imposibilidad de la educación radica en "apoyarse en una autonomía aún inexistente a fin de ayudar a crear la autonomía del sujeto". Esta oposición entre libertad y autoridad, entre "necesidades" del niño y "mandatos" del adulto, sigue permeando los debates del siglo XX.

Las discusiones didácticas sobre el aprendizaje de la lectoescritura, las polémicas sobre el consumo de televisión por parte de la población infantil y las interpretaciones sobre los derechos del niño están muchas veces atravesadas por estas opciones confrontadas, que remiten al difícil equilibrio entre posiciones de niños y adultos en la trama de una cultura y de una sociedad. Desde allí será importante construir una posición más compleja del educador frente a las situaciones cotidianas que se presentan en las aulas: entre los deseos del niño y las normas instituidas hay decisiones autónomas del adulto que deben poder equilibrar consenso y coerción y que no deben obviar la posición diferencial que ocupa, en el proceso de transmisión, su lugar de educador.

La cadena de las generaciones

La escuela pública, entre otras instituciones, se ha resignificado en estas últimas décadas como un espacio privilegiado para la población infantil en un contexto de desintegración social, diversidad cultural y fuertes cambios respecto del sentido de lo público. Sin embargo, las deterioradas condiciones de trabajo docente y el nuevo estatuto de la pedagogía, afectada tanto por la multiplicidad como por la dispersión de saberes, denuncian las dificultades de escolarización y pedagogización de la infancia. Por otra parte, ya no es la escuela la que produce "las" definiciones acerca de la infancia o discute críticamente las definiciones heredadas, sino que son los niños los que desafían a redefinir las escuelas.

En forma condensada, podemos situar algunas de las problemáticas ligadas con la niñez que se presentan hoy en las escuelas: 1) problemáticas culturales y sociales relacionadas con la diversidad, tipos de crianzas familiares, lenguajes, valores, etc.; 2) problemáticas sociales y culturales relacionadas con el trabajo infantil y la pobreza; 3) problemáticas relacionadas con el impacto socializador e identificador del consumo sobre los niños; 4) problemáticas relacionadas con la conflictividad propiamente escolar (violencia, etc.).

Para ello se necesita, en primer lugar, restituir la cadena histórica entre las generaciones en un contexto de desintegración de lazos sociales y volver a ubicar la "condición humana" de todo proceso educativo, una mirada que vuelva a interrogar los problemas interculturales y sociales de las escuelas a través del tiempo y que recupere la memoria de las mejores experiencias de educación infantil. Pero debe ser también una mirada hacia lo contemporáneo, atenta al devenir y a los registros de temporalidad de cada generación, en un esfuerzo de los adultos que favorezca la construcción de una nueva posición educadora acorde con condiciones históricas siempre cambiantes, que explore el impacto de las nuevas tecnologías, de los cambios perceptivos, de las formas de construcción de conocimiento, de los procesos de identificación infantiles, de los cambios en la cotidianidad. Por último, tendría que comenzar a ser una mirada constructora de futuros que potencie tanto las demandas como las autocríticas, la imaginación pedagógica y la toma de decisiones relacionadas con el cuidado y la orientación de las trayectorias escolares de los niños.

Lo que está en juego no es sólo su posición y su crecimiento sino, además, la posición del adulto y los proyectos de una sociedad. Las políticas crean las condiciones para que la educación se torne posible, y en ello la dignificación del trabajo docente resulta clave. Pero en la educación de los niños se juega también la singularidad del vínculo entre un adulto y una generación en crecimiento.