

**DEL NIÑO DE CUIDADO AL SUJETO DE DERECHOS: EFECTOS DE UNA  
TRANSICIÓN**

**Autora**

**GONZALEZ RIVERA MONICA VIVIANA  
2012158042**

**Tutor**

**VALENZUELA CARLOS EDUARDO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
BOGOTÁ D.C., 2017**

**DEL NIÑO DE CUIDADO AL SUJETO DE DERECHOS: EFECTOS DE UNA  
TRANSICIÓN**

**Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Educación Infantil**

**González Rivera Mónica Viviana**

**201215804**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
BOGOTÁ D.C., 17 ABRIL DEL 2017**

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Del niño de cuidado al sujeto de derechos: efectos de una transición
<b>Autor(es)</b>	Gonzalez Rivera, Mónica Viviana
<b>Director</b>	Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 136 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	INFANCIA, NIÑEZ, ESCUELA, MAESTRO, MERCADO, CONSUMO, DERECHO, DEBERES, INSTITUCIONES.

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente trabajo de grado tiene como tema central la categoría infancia, en tanto construcción social e histórica. En este orden de ideas, se pregunta acerca de las repercusiones en las relaciones particularmente de la escuela y en sus dinámicas internas de las transformaciones sociales a lo largo del tiempo. Lo que equivale a pensar de qué modo las vivencias, prácticas, resistencias y acciones al interior de la escuela se modifican por un cambio de concepción social frente a la infancia de manera transitoria o repentina.</p> <p>La intención entonces de presentar las rupturas y tensiones que se dan a partir del cambio de concepción de la infancia y la lectura de tal transición, resulta interesante al recordar como la categoría de infancia emerge dando a conocer un niño débil, indefenso e inocente, que necesita de un adulto protector que pueda acompañarlo, encerrarlo, pero sobretodo protegerlo y cuidarlo. Para luego, transitoriamente hablar sobre el niño como sujeto de derechos amparado todo el tiempo desde la legalidad, abandonando la noción y concepción construida de infante desde la modernidad y amparándose más bien desde las lógicas contemporáneas del consumo y el mercados que pretende hacer ver y vender todo desde el valor adquisitivo y la acumulación, la insaciable satisfacción por la adquisición de elementos, que hace de este infante un consumidor en potencia y a su vez un objeto de publicidad.</p>

### 3. Fuentes

- Acosta, W. (2007) *La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. Aportes para una lectura crítica y extrañamiento*. Revista Pedagogía y Saberes N° 37. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Álzate, M. (2003) *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira, Colombia. Papiro
- Apple, M. (1994) *Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la educación*. Departamento de Currículum e Instrucción. Universidad de Wisconsin-Madison.
- Ariés, P. (1960) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. España. Taurus.
- Bauman, Z. (2001) *Modernidad Líquida*. Ciudad de México. México. Fondo de cultura económica.
- Bustamante, G. (2004) *De pulgarcito a pinocho: sobre escuela e infancia*. Revista. Pedagogía y Saberes, Edición N° 20, Bogotá D.C.
- Código Civil Colombiano (1974) [CCC] Ley 29 en su art.250 de 1982 (Colombia)
- Corea, C. Lewkowicz, I. (2004) *La pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Argentina. Paidós Educador.
- Corea, C. (2002) *Chicos en Banda*. Buenos Aires, Argentina. Paidós Educador.
- Duarte-Rico, L., García-Ramírez, N., Rodríguez-Cruz, E. & Bermúdez Jaimes. M. (2016). *Las prácticas de crianza y su relación con el Vínculo Afectivo*. Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 9 (2). 105
- Galvis, L. (2006) *Las niñas, los niños y los adolescentes: titulares activos de derechos: mirada a Latinoamérica*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- García, E. (1999) *Derechos humanos y calidad de vida*. In *Derechos humanos. La condición humana en la sociedad tecnológica*. Tecnos, Madrid, pp. 131-163. ISBN 84-309-3360-3
- Iglesias, S. (2007) *El desarrollo del concepto de infancia*. Recuperado de: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/concepto.pdf>
- MEN (2011) *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el distrito*. Bogotá, Colombia. MEN.
- Narodowsky, M. (1999) *Después de clase: desencantos de la escuela actual*, Buenos Aires, Argentina. Novedades Educativas.
- Noguera, C. (2013) *Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales*. Revista Colombiana de Educación N° 65. Bogotá, Colombia.
- Noguera, C. Marín, D. (2007) *La infancia como problema o el problema de la in-fancia*. Revista Colombiana de Educación N° 53. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- SED (s.f) *Manuales de Convivencia Instituciones de educación formal oficiales y privadas Orientaciones generales*. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Inspeccion/2012/abril/orientaciones%20sobre%20manuales%20de%20convivencia.pdf>

- UNICEF (2006) Convención de los derechos de los niños. Madrid, España. Nuevo Siglo. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Varela, J. (1986) Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. Revista de Educación, España. MEN. 106

#### 4. Contenidos

El trabajo de grado tiene como objetivo general “Analizar la transición del sujeto niño de cuidado de la modernidad al sujeto niño de derechos de la contemporaneidad en el marco escolar a través de un análisis de contenido a un reglamento escolar de escuela primarias de 1886 y un manual de convivencia del Colegio Francisco de Miranda IED del año 2016”

En primera instancia se realiza un rastreo bibliográfico para la consolidación del corpus metodológico y de las bases teóricas. El segundo momento es analítico, que, como su nombre lo indica, hace referencia a la interpretación, es decir, cuando se ordenan, clasifican y esquematizan las afirmaciones expuestas en los documentos, para dar paso a la construcción de categorías como: declive de instituciones, pluralización mercado y consumo, por – venir y disciplina y convivencia que pondrán en evidencia las tensiones actuales. Lo anterior con la intención de desembocar en un tercer nivel, el nivel interpretativo, el que dará cuenta de las construcciones a las que se lleguen.

A partir de los documentos y las clasificaciones que se realizan se concluye inicialmente en torno a la infancia, dejando ver cómo está como categoría se convierte en una construcción social que responde a las demandas y condiciones de la época, por esto se evidencian claras diferencias entre la infancia moderna y la infancia contemporánea. El análisis de las rupturas y lo que se encuentra más allá de la transición se puede evidenciar desde cuatro ángulos muy importantes el declive de las instituciones, el mercado y consumo, el por – venir y la disciplina.

Para desde estas perspectivas realizar una construcción de cada una de estas categorías desde esas rupturas y efectos que dieron paso con la transición de la concepción de infancia, en el declive de las instituciones específicamente desde la familia y la escuela denotando como estas han tenido que reajustarse para poder albergar a esos sujetos cambiantes infantes. Sin desconocer los discursos mediáticos y contemporáneos que desde el mercado y el consumo, se convierten en los ideales de la sociedad contemporánea que estos empiezan a regir y configurar a los sujetos infantes. La categoría por – venir, donde se refleja una nueva situación que se está presentado con la infancia, que ya no quiere ser niño, desde estas lógicas de inmediatez que se mueven en la

sociedad y la cultura los niños quieren dejar de ser niños para convertirse en jóvenes todo el tiempo.

Y finalmente la disciplina, tema crucial que atraviesa desde las instituciones, como los discursos y las prácticas que nos permiten analizar cuál es la forma de ejercer el poder (no la dominación) con los sujetos en formación, como es el proceso de formación desde una disciplina o una ausencia de ella. Y así se da paso a las conclusiones del análisis y del trabajo de grado en respuesta a las rupturas y cambios que deja esta transición desde la concepción del sujeto infante.

## 5. Metodología

El proyecto investigativo está orientado desde una metodología de análisis de contenido, como una apuesta por la construcción de una interpretación que permita observar la incidencia en la escuela de los discursos sociales acerca del sujeto educando niño-infante y cómo la escuela ha modificado prácticas y saberes de su vida cotidiana para acoplarse y hacer frente a las nuevas demandas sociales, siendo un reflejo de las condiciones y transiciones.

El propósito principal está enfocado en reconocer cómo la transición del sujeto niño de cuidados a sujeto de derechos ha repercutido en la escuela y cómo ésta, influenciada por discursos de cambio, modifica a su vez sus prácticas y saberes cotidianos, que para este caso, se verán reflejados en dos instrumentos escolares: un reglamento de escuelas primarias de 1886 y un manual de convivencia del 2016 que también vive un cambio en la escuela, pareciera entonces que, el cambio de concepción de niño de cuidados a sujeto de derechos a su paso deja un sinfín de efectos en la sociedad que requieren y ameritan unos cambios, para el interés que se refleja en la escuela.

## 6. Conclusiones

- La infancia como construcción social no se ha mantenido estática a lo largo de la historia sino que, ha respondido a las demandas, como también ha sabido imponer sus requerimientos y ha estado ocupando roles de oprimido, como también reclamando otros de atención y escucha.
- El mercado y el consumo juegan un papel fundamental con la infancia contemporánea y resulta controversial que de un lado, el estado exija mediante leyes que se cuide la inocencia y el cuerpo de la niñez frente a las violaciones y abusos sexuales, pero del otro (consumo) se permita jugar y usar este mismo cuerpo como un insumo de venta y publicidad. Es necesario que los niños y las niñas dejen de ser vistos y entendidos como

una mercancía más o como una posibilidad de venta

- Es necesario diferenciar y establecer límites entre los derechos de los niños y la titularidad y el ejercicio de los mismos para que estos no se anulen o no sean tenidos en cuenta. Como también reconocer una serie de deberes y obligaciones por parte de la infancia que otorgue mayor control de los niños a la sociedad.
- La lectura de la disciplina ha hecho que la sociedad contemporánea se reconozca como la sociedad de la crisis disciplinaria debido a la ausencia de la misma dando paso a un declive institucional donde las leyes, el control y la formación se alejan no solo de los propósitos de la escuela, sino también de la familia y la sociedad. Y allí cabe preguntarse ¿qué tan pertinentes son las reglas, acuerdos y/o pactos que se han realizado en la escuela bajo el emblema de la convivencia?
- Por esto antes la finalización de la investigación se construye una pregunta ¿Estamos nuevamente ante la figura de un adulto pequeño?, pero esta vez bajo otras salvedades en relación no con malos tratos o invisibilización, sino por el contrario frente a un adulto pequeño porque el estado, las leyes, el consumo y la sociedad, está permitiendo que la diferencia entre ser niño – adolescente y adulto se borre, haciendo de estas tres franjas una sola.

<b>Elaborado por:</b>	Mónica Viviana Gonzalez Rivera
<b>Revisado por:</b>	Carlos Valenzuela Echeverri

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	Dd	Mm	Aaaa
	07	06	2017

## TABLA DE CONTENIDO

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>2. PROBLEMATIZACIÓN</b> .....	12
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	22
<b>4. MARCO METODOLÓGICO</b> .....	23
4.1 Análisis de contenido .....	23
4.2 Ruta metodológica .....	26
<b>5. MARCO CONCEPTUAL</b> .....	28
5.1 El niño de cuidado .....	28
5.1.1 El niño de los primeros siglos.....	29
5.1.2 La infancia y su emergencia.....	34
5.2 El niño como sujeto de derechos .....	42
5.2.1 Los derechos y su titularidad.....	48
5.2.2 Y...¿los deberes para cuándo?.....	60
<b>6. ANÁLISIS</b> .....	72
6.1 Del niño de cuidado al sujeto de derechos: efectos de una transición .....	72
6.1.1 El declive de las instituciones escolar y familiar .....	74
6.1.2 Pluralización: Mercado y consumo.....	89
6.1.3 Por-venir.....	92
6.1.3 Disciplina y convivencia .....	95
<b>8. CONCLUSIONES</b> .....	107
<b>9. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS</b> .....	109
<b>10. ANEXOS</b> .....	111



## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado tiene como tema central las concepciones de infancia, en tanto construcción social de cada época, es decir de qué forma las transformaciones sociales a lo largo del tiempo repercuten en las relaciones particularmente de la escuela y en sus dinámicas internas, es decir, pensar de qué modo las vivencias, prácticas, resistencias y acciones al interior de la escuela se modifican por un cambio de concepción social frente a la infancia de manera transitoria o repentina, a la luz de la lectura de dos instrumentos escolares como: el reglamento escolar y el manual de convivencia, cada uno respondiendo a una época propia.

Ya que, estos instrumentos, el reglamento escolar y el manual de convivencia representan la legalidad de los ejercicios de poder en la institución escolar, pues, a través de los mismos se estipulan y regulan las acciones y conductas en las relaciones con todos los sujetos que hacen parte de la escuela. De ahí que la concepción de cada uno de los sujetos sea también muy importante para la elaboración de los mismos, pues su foco central son en sí los sujetos, sus conductas, es decir acciones conscientes y observables, como también sus comportamientos o formas de proceder ante una situación determinada.

Por medio de estos instrumentos, podemos ver como la escuela es un lugar de luchas y construcciones, pero sobre todo un lugar de otros, con los que ocurren encuentros y relaciones, y que, tras ese encuentro con el otro se acompaña por ejercicios de poder, de resistencia y de construcción del sujeto mismo, particularmente de este sujeto en cuestión, niño, denominado infante, desde la categoría social de infancia, que también tiene un lugar en la escuela para afirmarse y reconstruirse como sujeto, por ejemplo la escuela moderna posibilita a ese sujeto de cuidado, que necesita control y vigilancia permanente.

De ahí que la finalidad de la investigación se oriente hacia la escuela, para reconocer cómo repercute a esta institución el cambio de concepciones sociales sobre el educando, específicamente ese sujeto educando niño y cómo los discursos que rondan socialmente a este infante, repercuten en cambios al interior de la escuela. Todo esto a

través de un análisis de contenido, de un reglamento escolar del año 1886 y un manual de convivencia del año 2016, en los cuales se hace posible una lectura del niño desde las dos perspectivas planteadas desde cada época determinada, el niño como sujeto de cuidados y el niño como sujeto de derechos.

La intención entonces de presentar las rupturas y tensiones que se dan a partir del cambio de concepción de la infancia y la lectura del mismo cambio resulta interesante al recordar como la categoría de infancia emerge dando a conocer un niño débil, indefenso e inocente, que necesita de un adulto protector que pueda acompañarlo, encerrarlo, pero sobretodo protegerlo y cuidarlo. Para luego, transitoriamente hablar sobre el niño como sujeto de derechos amparado todo el tiempo desde la legalidad, abandonando la noción y concepción construida de infante desde la modernidad.

La investigación se llevará a cabo a través de un análisis de contenido que permita inicialmente una lectura crítica de las nociones de sujeto niño educando, basada en la elección de un corpus, que se traduce en un reglamento escolar de una escuela primaria de 1886 y un manual de convivencia del año 2016, para posteriormente interpretar los mismos en relación con sus contextos, las condiciones sociales, que dieron y dan paso a dichas construcciones sociales y concluir así, con la construcción de un análisis que dé cuenta de los interrogantes planteados inicialmente.

Y es en este sentido que la propuesta se consolida a través de dos marcos de referencia: el primero, busca situar las dos nociones de infancia desde donde se encamina la investigación, por un lado, la noción moderna de niño con la emergencia de la infancia, el niño un sujeto de cuidados y del otro lado, la noción contemporánea, del niño como un sujeto de derechos.

Para analizar cómo estas nociones han cambiado al interior de las instituciones, específicamente en la escolar, para ello se tomará como referencia un instrumento de conducta como el reglamento, dejando ver cuáles son las tensiones, rupturas o transiciones de esos cambios. Sin perder de vista, que estos dos instrumentos, el reglamento escolar y el manual de convivencia, se convierten en elementos esenciales para descubrir cómo las nociones de sujeto niño juegan un papel determinante.

Vale la pena aclarar que no se intenta satanizar ni discriminar qué acciones o discursos están bien o mal, mucho menos cuestionar porque algunos siguen estando vigentes, ya que, el interés fundamental radica en conocer las relaciones de poder, rupturas, intermitencias, cambios y demandas en relación con el cambio en la noción de niño como sujeto de cuidado a la del niño como sujeto de derechos.

## 2. PROBLEMATIZACIÓN

Pensar en el concepto emergente de infancia en la modernidad, nos conecta con la escuela moderna y todo el accionar educativo, formativo y estructural que tiene que acompañarla para la inserción de los sujetos que apelan a ese naciente término, la infancia, pues, en la edad moderna la medicina apoyada por el estado podía dar un dictamen de lo que ser niño significaba, es decir, podía dar un parámetro de lo que era ser un infante y lo que no, justificados inicialmente desde la edad cronológica y desde la caracterización que como tal daba la categoría emergente de infancia: la inocencia, el cuidado, la protección, la debilidad y la fragilidad.

Ahora, no hay que olvidar que la escuela moderna nace como condición y necesidad de esa categoría social que empezaba a emerger para la época: la infancia, la cual se caracterizaba porque los sujetos que allí se encontraban se diferenciaban de los adultos por su edad y sus comportamientos y por esto mismo, se hacía necesario separarlos, sacarlos de ese mundo de los adultos, pues no estaban preparados para las situaciones que allí se vivían.

Por esto, resulta interesante retornar a la escuela moderna, al pensar en la infancia, por ser un símbolo de la constitución de la misma como una institución debido a su emergencia formativa y social de la época, caracterizada por la revolución industrial, que influye en una transición para los órdenes de vida cotidiana de los sujetos de la época pues se encuentran inmersos en algunos cambios y transformaciones como la del paso de una economía basada en la mano de obra y agricultora a una economía comercial con maquinaria y fábrica.

Revolución industrial que deja un cambio no solo en la vida de los sujetos, sino que también estipula unas formas de vida basados en la fábrica, el mercado y la producción en masa, provocando una necesidad de otros tipos de sujetos que pudieran responder a la rapidez que se requería; y al mismo tiempo una noción de protección, cuidado y responsabilidad del estado por las primeras edades en la vida de un sujeto, al que se englobaba bajo la denominación de infancia.

Lo anterior, nos permite ver cuál es el lugar de la escuela y cómo esta tiene una relación directa con los sujetos que allí se encuentran. Para empezar, es posible hablar de la escuela como una institución, situándola temporalmente en un espacio, pero reconociendo que hay algo más allá de su fachada, pues, por un lado se puede observar la trayectoria histórica que como institución escolar, la ha mantenido vigente y sólida, ya que cuenta con unas características propias que la diferencian de otras instituciones sociales, como la iglesia.

Instituciones que empiezan a configurarse como una red de intercambios y responsabilidades estatales, un ciudadano hace parte de la institución familia, iglesia, escuela y sociedad, como si se tratase de un paso a paso dentro de la organización social, para mantener el orden de las cosas o prácticas de la población, bien lo afirma Hiller (Citado en Smith, 1962)

Las instituciones son complejos de ideas y prácticas que contienen normas especificativas de la conducta entre las personas. Así considerada, una institución social es una organización relativamente compleja de relaciones sociales sujetas a una normativa y dirigida a la consecución de un interés o a la satisfacción de una necesidad.  
(p.5)

La institución se asume entonces, como una organización compleja que mantiene ideas y prácticas pero bajo unas estructuras, normas y reglamentos, es decir, es una reunión de saberes y prácticas, para una población específica, contando con un determinado fin y una obligación de responder externamente a alguien, dando cuenta de los alcances y logros obtenidos. En este caso, la escuela como una institución tiene saberes y prácticas propias, como también una población determinada, para este caso, la infancia, y a su vez debe responder al estado por esa población que allí se encuentra con un fin específico de formación.

Pero, por otro lado, la institución escolar, puede leerse bajo los actos invisibles, es decir, en los actos que no se pueden observar, las relaciones y los efectos que de estas emergen, ya que, el término institución como un producto social, con una organización compleja pone entre dicho unas posibilidades que se pueden observar y deja al descubierto otras que no, por ejemplo, el uso del uniforme en la vida cotidiana de la escuela, representa una

estructuración (corporativa), una visión económica, una identidad y da cuenta de un orden y un control (visible), sin embargo las sensaciones y relaciones que ocurren en el sujeto al portar dicho uniforme no pueden ser medibles o cuantificables (invisible).

La dualidad de la escuela como institución, nos permite ver sus dos lados, el primero de ellos, desde lo visible: estructura y arquitectura, organización física, mobiliario escolar, uniformes, formaciones, entre otras. Mientras que, el segundo, nos permite leer cuales son las relaciones con estos elementos, pero sobre todo con los mismos sujetos que los intervienen, por ejemplo, más allá de la arquitectura física, lo que es posible observar es cómo se comportan los sujetos en esos espacios o qué connotaciones tiene estar allí, preguntarnos por la razón que aceleró los procesos de escolarización de la infancia denominada carente, pobre, necesitada de conocimiento y formación.

Y esto no como exigencia socioeconómica, sino más bien para poder analizar esos lugares y escenarios desde lo visible e invisible que tiene la escuela, por esto el análisis no se centra en los objetos y las reglas de la escuela (visibles) sino que intenta reconocer como las relaciones y concepciones han modificado las prácticas propias de la escuela (invisibles)

No en vano, Bernstein (Citado en Apple, 1994) en su análisis de las relaciones educación - producción asevera como la pedagogía, al estar inscrita en un contexto social empieza a tener matices basado en las relaciones de poder de las clases sociales, razón por la cual éstas se extrapolan al aula, afirmando como

Las prácticas pedagógicas son transmisores culturales de distribución de poder. Aunque las pedagogías visibles e invisibles son, aparentemente, tipos opuestos... ambas conllevan presupuestos de clase social. No obstante, esos presupuestos de clase social varían según el tipo pedagógico. Los presupuestos de clase de las pedagogías visibles difieren de los de las invisibles. (p. 174)

Bernstein utiliza este argumento para demostrar cómo las clases sociales y muy cercano a estas, los ejercicios de poder, no están alejados de las posibilidades visibles e invisibles y muestra estas como fuerzas opositoras, pues aunque su postulado apunta en relación pedagógica (pedagogías visibles e invisibles) siempre señala cómo la tensión de estas se

hace presente por la carga de poder. Lo visible desde lo que se quiere mantener y puede ser controlado y lo invisible lo que no puede ser controlado.

Partir por estos opuestos y tensiones, caracteriza la pedagogía invisible como una fuerza y al mismo tiempo como un riesgo, pues dentro de las relaciones de construcción y producción del sujeto y la clase social, la representación del poder puede estar en riesgo tras el reconocimiento de otras formas y posibilidades de ser y estar, así como lo asegura Apple (1994)

Las pedagogías invisibles podrían considerarse un peligro para la preservación de la ubicación de clase y, por tanto, ser sustituidas por otras más visibles ante el temor de la movilidad descendente o la pérdida del puesto de trabajo, incluso dentro de la fracción de la clase media que haya abogado expresamente en el pasado por una pedagogía invisible. (p. 174)

Siguiendo el planteamiento de Berstein las pedagogías visibles alentarían y promulgarían los escenarios hegemónicos, de control, identitarios y factibles de reconocimiento inmediato, mientras que, las pedagogías invisibles permitirían los procesos, espacios y relaciones que faciliten formas que no sean las del deber ser, que no respondan a las lógicas orientadas al mercado, que permitan expresión. Lo visible de la escuela es tan solo la cubierta de un pastel, pero lo invisible, es un manojito de entrañables relaciones y prácticas que terminan por ser la masa interna que también da forma al pastel.

Es evidente que la escuela moderna como institución permite ver esa organización compleja de la que habla Hiller, una población delimitada para el aprendizaje, la infancia, y unos fines e ideales en la formación del sujeto infante para que pudiera ser útil a la sociedad industrial; una estructura interna con control de cuerpos, tiempos, espacios y saberes, que se hacía visible a través de exámenes, regularización de tiempos, selección de clases, de niveles, del espacio y la infraestructura escolar, revisión de uniformes y cuerpo, las formaciones en la mañana, previas a la iniciación de la jornada académica, entre otras; estas restricciones se hacían públicas y se garantizaba que se cumplieran a través del exhaustivo control y poca flexibilidad.

De esta manera, se contaba con unas relaciones propias de ser escuela moderna, en las que se hacían presentes los ejercicios de poder, de los que siguiendo la línea de Foucault, podríamos entenderlos como actos donde se ejerce el poder, recordemos que el poder no se tiene, sino que se ejerce. El poder debe entenderse no como una decisión determinada, sino más bien como una relación de fuerzas, que intervienen y se contraponen, fuerzas que se encuentran en luchas y reconstrucciones (Foucault, 1993) donde es posible cambiar de rol o autoridad, pasando de estar sometido a ejercerlo. El poder no es una posición o una característica, sino, un conjunto de relaciones y fuerzas móviles que se ejercen en determinados momentos.

Pero entonces tras el reconocimiento de los elementos visibles e invisibles de la escuela moderna como institución nos queda la pregunta sobre la escuela contemporánea teniendo presente discursos actuales como la pluralización de la categoría infancia, es decir, el cambio principal del sujeto que en esta institución en particular emerge nuevamente, pues ya no se trata del infante moderno carente y necesitado, sino que pareciera que en la escuela de hoy hablamos de otro(s) infante(s), desde los discursos sociales hasta las prácticas mismas.

Entonces, ¿Cuál es el sujeto infante contemporáneo que está habitando la escuela? ¿Cómo se establecen así sus fines e ideales de formación?, en comparación con la modernidad ¿Aún serán necesarios ese fines?, ¿Cómo se dan allí los ejercicios de poder?, ¿Se dan estos? Pues son preguntas válidas y necesarias si nos detenemos a pensar por un momento en la concepción de infancia de cuidado del siglo XIX y la de infancia de derechos hoy en pleno siglo XXI, cambios que sin duda alguna han repercutido en el accionar pedagógico e institucionalizador de la escuela.

Hoy en día, entre la inmediatez que se presenta en la sociedad, cabría preguntarnos si la escuela contemporánea es capaz de reconocer cada una de las demandas sociales, que seguramente ya no serán una o dos principales como en la escuela moderna, si no que responderán a la velocidad e inmediatez, haciendo de sus tiempos más veloces, más prácticos y sencillos. Un ejemplo claro de esto son las nuevas tecnologías y motores de búsqueda en la internet que permiten realizar consultas y acceder a la información de manera más rápida y fácil.



El ejemplo de la internet, por mencionar uno de los muchos cambios que han transcurrido durante el siglo XX ha generado nuevos órdenes de vida, no solo en la escuela sino en otras instituciones como la familia. El cambio de noción de la infancia, puede ser leído como una causa y una consecuencia, porque han sido tantos elementos en el marco social, político, económico y por supuesto cultural, los que han influenciado para esta nueva noción, que como nueva categoría a su paso ha desencadenado otras formas de entenderse y relacionarse social e institucionalmente.

Y es lógico pensarlo así en el marco de la pluralización como consigna principal tras las luchas de mediados del siglo XX por el cumplimiento de los derechos, haciendo necesaria una individualización de actos y sujetos, encontrando así, otro cambio. Pareciera que la conducción de masas y cuerpos que movilizó la edad moderna, quedará abolida para dar paso a la conducción singular, a la auto-conducción, hablando en discursos contemporáneos desde la política y la economía.

La educación entonces, empieza a entenderse cada vez más como un bien, como un negocio y un servicio, el cual puede y debe ser exigido, también en el marco de los derechos pues, aunque los derechos del hombre ya existían y debían prevalecer acciones sencillas y cotidianas en la vida diaria de este, no se contemplaban condiciones como la educación, bien lo referencia García (1999) situando las características de las primeras declaraciones, las cuales “se basaban en unos Derechos naturales inalienables: vida, libertad, propiedad y felicidad” (p. 2) dejando de lado acciones complementarias que se fueron afirmando y consolidando con el transcurrir de los años.

Por estas razones García (1999) rastrea cómo los derechos empiezan a tener generaciones, como lo denomina él, desde su proclamación hasta la actualidad, pues los cambios que se acentúan empiezan a responder a las demandas sociales y es así como

A partir de los años 70 se habla de nuevos derechos -la tercera generación, o derechos de la solidaridad-, que tratan de responder a las nuevas exigencias de los tiempos: los avances científicos y tecnológicos, la globalización económica, los medios de comunicación de masas, la sociedad del conocimiento, la sociedad multicultural, el conflicto Norte-Sur, los movimientos migratorios, los nuevos grupos y sectores marginados, etc. (p. 1)

Entonces, evidentemente la educación se convierte en un derecho reciente, de tercera generación o solidario, siguiendo la línea de García, es así como la educación empieza hacer un derecho, que se debe exigir para el hombre, pero que sobre todo empieza a responder a lógicas de mercado y clientelismo, haciendo de su esencia un lugar más comercial que de producción de saber.

Este ejemplo nos permite ver como el tema de los derechos no es un tema reciente, pero que, al empezar a pensar en la infancia, como una categoría especial y diferente al adulto, lleva lentamente a estructurar unos cambios en los derechos, haciendo de los mismos más específicos, para que otorguen seguridad y compromiso en los procesos diferenciales de los infantes, que permitan a través de una serie de reestructuraciones hablar específicamente de los derechos de los niños y las niñas.

Derechos que llevan consigo, junto a la consigna de la pluralización<sup>1</sup>, una búsqueda por individualizar y separar cualquier acto de este sujeto infante, es decir, si la lectura de infancia que se tiene es de un ser humano en edades iniciales y se caracteriza como débil, frágil que necesita protección todo el tiempo, es posible que, en la búsqueda de esta protección y cuidado se pretenda garantizar cada acción reduciendo cada una de estas para poder así atender las necesidades de maneras particulares; un ejemplo de esto, es el discurso contemporáneo de la integralidad, en el cual es necesario hablar del niño, desde todas sus dimensiones: física, emocional, cognitiva y afectiva, en vez de hablar del desarrollo general, pues reducirlo o clasificarlo por condiciones permite una mayor protección.

Para asumir, de esta forma, una protección completa e *integral*. Sin embargo, estas clasificaciones no se quedan únicamente en el campo social o en la institución familiar, en la escuela contemporánea, sus prácticas y saberes, empiezan también a asumir estos discursos, sobre todo en relación con la disciplina, la convivencia y la autonomía haciendo lecturas de estos ejercicios que reducen a expresiones simples cada uno de los conceptos.

---

<sup>1</sup> Léase el término de pluralización bajo cada enfoque individualizador como: infancias, el niño y la niña, intentando dar un sentido más personalizado.

Por un lado, la disciplina mal asociada con la violencia, el castigo y la obligatoriedad paso a ser la innombrada en la escuela, debido también al poco criterio que tiene esta al lado de otras instituciones que parecieran definir hoy el día a día, bajo el emblema de la protección de la infancia, lo que es y no es institución escolar, delimitando su accionar pedagógico, como por ejemplo, el derecho y la jurisprudencia, y como desde hace unos años es posible hablar de lo jurídico de la escuela, en otras palabras qué es posible hacer y que no a la escuela desde la legalidad.

Por otro lado, la autonomía es ahora entendida como insignia de cada niño y *niña*<sup>2</sup> lo que genera que acciones como la disciplina y el cuidado se nombren desde la mismidad de las cosas, desde la figura del *auto*, auto- cuidado, auto-control, auto-disciplina y se habla del niño auto- suficiente que es capaz de valerse por sí mismo, otra vez la noción de niño débil y de cuidados desaparece, pero la mismidad no se reduce únicamente al sujeto, se extrapola, a las acciones y los escenarios.

Por ejemplo, el auto-aprendizaje, donde cada sujeto puede convertirse en educando y educador porque el mismo realiza la acción, como si se tratará de una acción, sin reflexión. Entonces, la autonomía como concepto empieza también a reducirse y perderse por acciones y discursos contemporáneos atravesados por la rapidez, inmediatez y el consumo que cada vez necesita más cosas y diferentes, olvidando el sentido y el valor que podían tener las cosas, acciones, saberes y prácticas y olvidando la función de las mismas, por ejemplo, argumentos como los de Bauman, alrededor de las sociedades líquidas afirman cómo el sentido de las cosas, ya no es por un valor sentimental o funcional, sino por un valor acumulativo y adquisitivo.

Y sin olvidar, el discurso más contemporáneo que puede estar en pie en la escuela, la convivencia, la norma que dicta el régimen en la escuela actual o ¿no es posible ya hablar de régimen por violentar los derechos de los niños? Pensar hoy en un mandato, una ley o un reglamento puede resultar tensionante para los sujetos de derechos que están en la escuela, pero también fuera de ella, porque el niño, sujeto de derechos, puede alegar que se siente violentado en su fragilidad por estar expuesto a un régimen de obligatoriedad.

---

<sup>2</sup> Léase este efecto diferenciador de género como pluralizador, por respeto y reconocimiento al género femenino

De esta manera, teniendo presente la institucionalización de la escuela moderna y el declive y las instituciones cabe la pregunta sobre si ¿La escuela contemporánea se encuentra vigente porque ha sido capaz de responder a las nuevas demandas sociales? de no ser así no hablaríamos de asuntos como los derechos de los niños y las niñas en la escuela y estos no tendrían tampoco la influencia que tienen sobre el accionar de los maestros y directivos con esos –ahora- sujetos de derechos: niños y niñas. Sin embargo, es necesario observar, detallar y analizar cuáles son esos cambios que le han acarreado a la escuela continuar respondiendo y que han parecido minúsculos y transitorios.

Con este recorrido de la categoría infancia como construcción social desde la escuela, es posible empezar a plantear si ¿bajo el amparo de la infancia débil, carente, frágil y con necesidad de cuidado y protección, viven hoy las infancias que han dejado de serlo? ¿Tanta multiplicidad de nociones y conceptos alrededor de la infancia repercute en la escuela sorprendentemente? Y ahora, asumiendo la escuela como un escenario de luchas ¿Cómo hacer resistencias a tantas demandas actuales tan fluctuantes, emergentes y contradictorias en ocasiones? ¿El manual de convivencia, es el nuevo mediador de la escuela, abogando por ese sujeto infante actual?

Para finalizar, vale la pena aclarar que, el interés investigativo no está centrado en plantear si el poder es bueno o necesario en la escuela contemporánea, sino más bien llegar a analizar cuáles han sido las formas de llevar a cabo desde las relaciones de poder, los ejercicios de poder, los cambios de concepción del sujeto infante y cómo estos específicamente han repercutido en la escuela desde el rol del educando niño-infante.

Tampoco resulta central afirmar si la escuela es necesaria ahora, más bien se trata de poder indagar a partir de dos contextos históricos diferentes cómo han venido cambiando las formas de ser sujeto-educando, para ver si a pesar de esos cambios y las actuales demandas fluctuantes aún sigue siendo la escuela el lugar predilecto para la enseñanza, formación y construcción de saber.

Es por esto que, aunque las tensiones intenten emitir juicios o señalar que está bien o mal desde mi postura no tomaré parte allí, ya que, no es el fin investigativo, pues el propósito central no es otro que poder analizar el cambio de las nociones de infancia y el

lugar que ocupan en la escuela estas respuestas y construcciones sociales, que serán ejemplificadas e ilustradas a través del reglamento escolar y manual de convivencia, reflejando cómo este instrumento escolar también vive una transición y ruptura en la escuela, como lo hace la infancia de cuidado a la infancia como sujeto de derechos para poder reconocer así ¿Cuáles son los efectos que deja dicha transición o ruptura?

### **3. OBJETIVOS**

#### **General**

- Analizar la transición del sujeto niño de cuidado de la modernidad al sujeto niño de derechos de la contemporaneidad en el marco escolar a través de un análisis de contenido a un reglamento escolar de escuela primarias de 1886 y un manual de convivencia del Colegio Francisco de Miranda IED del año 2016.

#### **Específicos**

- Situar las concepciones de infancia moderna e infancia contemporánea a través del reconocimiento del niño como sujeto de cuidado y el niño como sujeto de derechos.
- Visibilizar las transiciones y rupturas de la categoría de infancia como construcción social en la escuela a través del análisis de contenido a los manuales de convivencia y los reglamentos escolares.

## **4. MARCO METODOLÓGICO**

### **4.1 ANÁLISIS DE CONTENIDO**

Este proyecto investigativo está orientado desde una metodología de análisis de contenido, como una apuesta por la construcción de una interpretación que permita observar la incidencia en la escuela de los discursos sociales acerca del sujeto educando niño-infante y cómo la escuela ha modificado prácticas y saberes de su vida cotidiana para acoplarse y hacer frente a las nuevas demandas sociales, siendo un reflejo de las condiciones y transiciones.

Como ya lo hemos mencionado, el propósito principal está enfocado en reconocer cómo la transición del sujeto niño de cuidados a sujeto de derechos ha repercutido en la escuela y cómo ésta, influenciada por discursos de cambio, modifica a su vez sus prácticas y saberes cotidianos, que para este caso, se verán reflejados en un instrumento escolar que también vive un cambio en la escuela, pareciera entonces que, el cambio de concepción de niño de cuidados a sujeto de derechos a su paso deja un sinnúmero de efectos en las sociedades que requieren y ameritan unos cambios, para el intereses que se reflejan en la escuela.

Es por esto que el corpus se compone de: un reglamento escolar de las escuelas primarias de 1886, y un manual de convivencia del 2016, para a partir de estos y de su lectura crítica extraer las categorías necesarias que permitan dar claridad al interrogante por la transición interna de la escuela en respuesta a los nuevos requerimientos en base al cambio de concepción de la infancia.

Ahora bien, es necesario aclarar que se habla de una lectura crítica y con sentido porque es precisamente el análisis de contenido el que permite leer en clave reflexiva cada uno de los elementos hallados, es decir, que el manual de convivencia y el reglamento escolar sean

leídos entendiendo las diferentes condiciones temporales y sociales que llevaron a su construcción.

Hablamos así, de una lectura del documento con contexto que permita abstracciones y significados que no aparecen literalmente en el documento, es por esto que Fox (2005) asegura que el “análisis de contenido es aquella operación intelectual del profesional según la cual se determina el significado general del documento y se identifican los elementos que interesan al proceso de recuperación” (p. 23)

Entonces, lo que se pretende lograr es superar la lectura textual del corpus que se ha seleccionado, posibilitando construcciones, abstracciones y hasta confrontaciones con las teorías y debates de la época, pero sin llegar a una lectura con juicios, ya que no se pretende establecer que está mejor o justificar por qué en cierto momento la escuela realizaba acciones, sino que lo que se busca es poder observar y analizar lo que tal vez no está a simple vista.

Reafirmando esta idea, Ruiz (2004) asegura que el análisis de contenido “representa el hecho de que los procedimientos seguidos en su utilización nos permiten *comprender* la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación” (p. 3) Es decir, no asume verdades absolutas a partir de la lectura de los documentos, como tampoco se pretende establecer causas y consecuencias, sino más bien poder analizarlas a la luz de los acontecimientos sociales.

Extrapolar los documentos y la lectura de los mismos a los momentos en los que ocurrieron para así intentar contrastar y encontrar cómo funcionan las relaciones y qué elementos entran a enfrentarse entre ellos, por ejemplo como el campo médico entra a la escuela, en un inicio velando por la nutrición y el crecimiento como medidas del estado y más adelante es el estado mismo con las leyes, los derechos y los elementos jurídicos quienes intervienen en la escuela amparados por discursos de este tipo.

Ahora bien, la investigación, así como la metodología son de corte interpretativo y hermenéutico, ya que busca analizar con criterios contextuales la noción de infancia desde



el sujeto niño de cuidado de la modernidad y el sujeto niño de derechos de la contemporaneidad, a través de la lectura de documentos como también de contextos a través de políticas públicas y en general, prácticas sociales, acciones cotidianas que se amparen bajo los discursos del momento.

De esta forma, es muy valioso significar la propia investigación desde un corte hermenéutico porque permite interpretar y a la vez complejizar, observar, analizar y preguntar sin temor por la investigación objetiva sin rastros subjetivos, porque al fin y al cabo, la investigación es en parte reflejo del investigador, bien lo referencia Torres (citado en Ruiz 2004)

Con el aporte de la perspectiva interpretativa de investigación, hoy concebimos las experiencias, no sólo como un entramado de objetivaciones sociales, sino también como una red de significaciones para los actores que en ellas intervienen; como un cruce de lecturas que de ellas se hacen y que, en consecuencia, con ellas actúan (p. 7)

Una posibilidad nuevamente de hacer visible lo invisible, las relaciones e interpretaciones que en ocasiones por búsquedas totalmente objetivas quedan de lado, el cual es el propósito principal de la investigación, poner en tensión, interpretar y analizar esas relaciones, esas significaciones, de los contenidos, los saberes, las prácticas, las relaciones y los discursos.

Hay que hacer notar, que lo que se busca no es establecer a través de juicios morales si está bien o mal el accionar pedagógico e institucional de la escuela, sino, esclarecer lo invisible, darle lugar a las relaciones, tensiones, rupturas, cambios, discontinuidades, para hablar así de esas experiencias no solo desde el lugar del investigador sino desde una perspectiva más amplia, que también permita, una reconstrucción histórica, no lineal, sino hermenéutica con hallazgos, emergencias, rupturas y reconstrucciones.

## 4.2 RUTA METODOLÓGICA.

El análisis de contenido, es una metodología que se ubica en el campo de las ciencias del lenguaje, como ya lo hemos venido ratificando y a su vez desde dos enfoques: el primero desde, la semiología, con el sentido de la cultura, narrativa y signo y, el segundo, desde la lingüística del texto y de la lengua. Es por esto que las expresiones y categorías juegan un papel muy importante desde el nombre y enunciado, por el juego con el lenguaje que plantean, por citar un ejemplo, cuando se habla de la noción de infancia, no se menciona indistintamente al niño, el hablar de rupturas o transiciones, denota cargas de sentido fundamentales.

Entonces, siguiendo el juego del lenguaje y desde su interpretación, el análisis de contenido establece un vínculo entre tres niveles del lenguaje como los denomina Ruiz (2004), el primero de ellos, es el nivel de superficie en el cual lo que se esclarece son los detalles generales que se encuentran en el documento, se realiza una descripción del mismo, como su nombre lo indica se encuentra lo que es evidente para cualquier lector el nivel principal o exterior; para este caso, basta con una acercamiento y lectura del reglamento escolar y manual de convivencia.

A continuación, un segundo nivel es el analítico que como su nombre lo indica hace referencia a la interpretación, es decir, cuando se ordenan, clasifican y esquematizan las afirmaciones expuestas en los documentos, para dar paso a la construcción de categorías como: declive de instituciones, pluralización mercado y consumo, por – venir y disciplina y convivencia que pondrán en evidencia las tensiones actuales. Lo anterior con la intención de desembocar en un tercer nivel, el nivel interpretativo, el que dará cuenta de las construcciones a las que se lleguen.

Así pues, se reconoce la importancia del análisis de contenido, como la metodología hermenéutica apropiada para la investigación, ya que, es una estrategia metodológica que

(Ruiz 2004) “a diferencia de otras, nos permite recopilar, comparar y clasificar información, con vistas a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido, en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información” (p. 6)

Lo cual, permite cumplir con el propósito investigativo de analizar y reconocer cuales son en efectos las transformaciones, tensiones, rupturas e intermitencias que trae consigo el cambio de concepción de la infancia socialmente, pero que aterrizado para estos fines se ejemplificará desde la escuela al reconocer también la transición del reglamento escolar al manual de convivencia, a través de la noción y construcción social de infancia.

Y si bien, en un primer momento, se encuentra el rastreo y elección de los contenidos que se van a leer, es decir, la selección del reglamento escolar y del manual de convivencia, en uno segundo, encuentra la lectura del contenido, teniendo presente categorías de abstracción y situando también el contexto en el marco que se desarrolla la investigación.

Para así, a partir de las categorías que se han establecido de las descripciones, sea posible poder comprender el sentido de la información, organizarlo e interpretarlo, para así dotar de sentido nuevo a las construcciones a las que se lleguen, en este caso las nociones del educando sujeto niño-infante durante la edad moderna y su transición a la época contemporánea, visibilizando la influencia de estas en la escuela.

Vale la pena aclarar que el análisis de contenido es sistemático y a la misma vez flexible, esto puede ser posible, ya que, el análisis de contenido presenta una serie de pasos que pueden servir de guía y ayuda como metodología para el seguimiento, selección, lectura, discriminación de cada documento, pero no establece que sea necesaria la aplicación de cada paso a paso de la misma forma en cada investigación, sino que permite al investigador generar sus rutas de interpretación y construcción, lo cual permite verlo como un todo integrado y no un sistema por partes, es por esto que, desde el momento de la selección del corpus y la lectura de contenidos, se hace una lectura pensando en la interpretación y análisis final.

## **5. MARCO CONCEPTUAL**

### **5.1 EL NIÑO DE CUIDADO**

Este apartado tiene como propósito fundamental explicitar las bases de lo que fue la infancia moderna, qué causas y consecuencias trajo su desencadenamiento en la sociedad. Para ello comenzará por presentar lo que ser niño en los primeros siglos significó, partiendo de las prácticas y concepciones sociales que se tenían en dicha periodización, para reconstruir así cómo se construye la categoría infancia y el porqué de su emergencia.

Asimismo, expresa las distinciones entre niño e infancia, haciendo una lectura en clave de cada una de estas palabras, como población y categoría cuando así se mencionen en el texto, por ejemplo al referirnos a los niños como una población, pero a la infancia como una categoría social, pues no indistintamente se encuentra una o la otra, para finalmente dar paso a la construcción de la categoría infancia.

En este momento resulta menester aclarar lo que por cuidado se construye, pues aunque el apartado se denomina el niño de cuidado y se hace una contextualización crítica donde se establece porque se pasa de un niño completamente olvidado a un niño que debe ser centro y estar controlado y protegido todo el tiempo, en ningún momento se afirma que el sujeto niño no necesite cuidado, por el contrario, los niños son sujetos de cuidado, un cuidado permanente y consiente a través de acciones que sobrepasen el control y encierro del cuerpo.

Aunque la intención de la investigación no es establecer cuáles son las mejores condiciones de ser niño, si desde la modernidad o en la actualidad, si es necesario reconocer cuales son las condiciones y características propias del ser niño, como por ejemplo, que se haga acreedor de un cuidado, pero no un cuidado que emane dominación y vigilancia, sino más bien un cuidado consciente en pro de su desarrollo.

Teniendo en cuenta esta importante aclaración se puede dar inicio a la lectura del primera apartado que como se mencionaba anteriormente se encuentra ligado con el niño que se encontraba en el olvido, cuanto tiempo paso y cuáles eran sus condiciones sociales.

### 5.1.1 EL NIÑO DE LOS PRIMEROS SIGLOS

Para dar inicio a la trayectoria histórica del niño es necesario retornar hacia el siglo III y IV donde si bien podíamos hablar de niños y primeras edades en la vida humana, se desconocía por completo la palabra que se convertiría en categoría social: *infancia*, de lo cual más adelante entenderemos cuáles son sus diferencias y porque hablar de niño e infante no produce lo mismo en un contexto actual.

Por ahora hablaremos de ese niño de cuidados, para lo cual volviendo a los siglos III y IV a través de los contextos y prácticas sociales se ha podido aportar a las investigaciones acerca de cómo los niños eran vistos como un adulto en miniatura, por ejemplo, desde las artes plásticas se observaba que en las pinturas los rasgos físicos no tenían grandes cambios, lo más evidente era el cambio en la altura, factor que hacía reconocer e identificar a un niño: su baja estatura.

Bien lo expresa Ariés (1960) importante investigador de la infancia y del niño de los primeros siglos, cuando sitúa cómo para los hombres adultos, la etapa de la niñez era una etapa transitoria y sin importancia que no merecía ser plasmada ni desde la pintura, ni tenida en cuenta en las prácticas cotidianas de relación, pues en esa época

No perdían el tiempo con la imagen de la infancia, la cual no tenía para ellos ningún interés, ni siquiera realidad. Ello sugiere además que, en el terreno de las costumbres vividas, y no únicamente en el de una transposición estética, la infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo. (p. 83)

Pareciera entonces que al principio de los siglos no se hiciera una clasificación entre adultos, niños o jóvenes y no porque fuera una resistencia a través de lo icónico para representar la morfología infantil, simplemente porque no les interesaba, ni prestaban atención a esas características diferenciales, no se observan los niños, ni con detenimiento, ni con cuidado, más bien se tenían en cuenta estos niños que estaban dentro de las sociedades como una transición necesaria para la vida adulta.

Se hace evidente hasta el momento, que la miniaturización del niño en un adulto pequeño era constante y que el único fin de formación y educación está en el hombre adulto y todo lo que este pueda necesitar, desde sus primeros años para la vida adulta, reflejando esto en los pocos cuidados que tenían los niños desde la medicina y la salud, así que, cuando se enfermaban simplemente se dejaban morir considerando esto normal, como parte del proceso de selección de fuertes y buenos adultos.

Haciendo del tema de la mortalidad de los niños un tema también cotidiano y de clasificación como lo sitúa Ariés (1960) “El sentimiento que ha persistido muy arraigado durante largo tiempo era el que se engendraban muchos niños para conservar sólo algunos” (p. 87) sin que esto generara malestar, pena o sentimiento de pérdida alguna, era visto como el proceso natural por el cual solo continuaban quienes contaban con las capacidades idóneas. A esto también se le adjudica que los niños no eran tenidos en cuenta en reuniones pues no se consideraban sujetos completos o terminados, es decir, no podían participar de las mismas.

Momentos históricos a los que otro autor importante dentro de la historicidad de la infancia, Lloyd de Mause, basado en el psicoanálisis denomina la teoría psicogenética de la infancia, la cual se centró en el estudio de las relaciones paterno filiales, las relaciones de los adultos con los niños al interior de las familias, las prácticas y contextos que se llevaban a cabo en distintas épocas para lo que clasificó inicialmente como infanticidio (desde antigüedad – siglo IV), abandono ( Siglo IV – XIII) y ambivalencia (Siglo XIV – XVII).

Hechos que tienen relación con los relatos de Ariés (1960) narrando la vida cotidiana del niño en los primeros siglos, pues para estas épocas no importaba si el niño moría o si debía ser abandonado a causa de alguna enfermedad, ya que, no había castigo moral ni legal para dicha acción. Como tampoco, era menester brindar al niño atención y cuidados especiales, simplemente se veía como un adulto pequeño, un adulto que se estaba preparando y formando a través de la práctica e imitación compartiendo lugares comunes con los adultos.

Sin embargo hacia finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII la profunda cristianización en las costumbres lleva a imponer concepciones en las que el alma del niño que muere también es un alma cristiana y no puede ser desechada sin control alguno,

otorgando un nuevo sentido a la muerte de los niños y por ende un cambio sustancial en las prácticas de las mismas. Se marca así un precedente en relación con la vida y los cuidados de los niños, pues empieza a establecerse que si un niño muere no es culpa de este, sino de sus familias, de la iglesia y más adelante del mismo estado.

De este modo se empieza a hablar de cuidados específicos que tienen que tener los niños pero no deben ser ellos mismos quienes los aplican sino que la sociedad en general empieza a cambiar las concepciones que se crean (Ariés 1960) “aparece una nueva sensibilidad que otorga a esos seres frágiles y amenazados una particularidad que se ignoraba antes” (p. 92). Una particularidad que los reconoce como parte del colectivo no como seres incompletos para ser hombres, sino como la infancia que en el futuro, si se dan los cuidados, afectos, instrucciones y enseñanza adecuados logrará llegar a la vida adulta.

Aunque se continúa viendo a este niño como una proyección de hombre adulto para la sociedad empieza a entenderse que también, es necesario que cuente con unos cuidados especiales. Por esto, hacia el siglo XIII con una visión más cerca del romanticismo se empiezan a observar clases de niños, pero con detalles que los diferencian de los adultos, nuevamente a través de las artes plásticas y la religión desde un enfoque de inocencia mediante representaciones como ángeles con la intencionalidad de cautivar y convocar a los niños a hacer parte de los ritos de la iglesia y vincularse como sus monaguillos, sobre todo para el desarrollo de las eucaristías.

Se continúa entonces representando esa nueva mirada de niño desde la religiosidad intentando devolver a cada personaje de la iglesia una figura de inocencia y santidad a través de sus primeros años. Pero, para el siglo XIV y XV se empiezan a retratar niños en contextos más laicos, en comunidad, con sus familias, sus juegos, representando más allá de la sola estética del sujeto las escenas de sus costumbres y anécdotas cotidianas.

Vale la pena, hacer un alto en esta historicidad, para aclarar como autores como: Philippe Ariés y Lloyd de Mause quienes estudiaron cuál era esa concepción de niño, cada uno desde sus particularidades. Por un lado, Philippe Ariés basó su análisis a través del arte y la pintura, mientras que Lloyd de Mause analizó las relaciones paterno filiales, y aunque cada uno implementó técnicas diferentes ambos compartían el mismo objetivo y propósito

reconocer cuál era el lugar que ocupaba el niño en cada sociedad y fueron el arte (la pintura, escultura) y las relaciones paterno filiales las que permitieron una observación y análisis particular llegando a descubrir y construir los elementos que a lo largo del texto hemos planteado.

No obstante, no han sido los únicos investigadores interesados en esta lectura cultural de la infancia, Bustamante (2004) nos presenta cómo esta concepción en transición, o más bien en constante reconstrucción histórica y social, también puede hacerse visible a través de la literatura, en su conocido escrito de Pulgarcito a Pinocho, en el cual se sustenta cómo en el cuento de Pulgarcito que se acuña hacia el siglo XVII es evidente la figura de un adulto en miniatura, de un sujeto que tiene la capacidad de protegerse al encontrarse internado en el bosque, luchar y defenderse, salvarse de peligros, para regresar a casa y trabajar para ayudar a sus padres, todo esto sin ayuda o necesidad de un adulto.

Allí además se hacen presentes las relaciones paterno filiales como lo analiza de Mause pues cuando los padres de Pulgarcito ven la necesidad de abandonarlo debido a las grandes deudas y carencias, ingenian un plan para dejar a sus hijos en el bosque y así poder librarse de deudas y gastos y poder tener de nuevo una estabilidad económica.

El abandono es entonces para esta época una práctica normal, es además de normal, una práctica necesaria que garantiza la supervivencia del adulto es por esto que para los padres de Pulgarcito

La decisión de “dejar” a los hijos en el bosque (la palabra “abandonar” tal vez no tenía la misma connotación que hoy) no está acompañada del remordimiento. Si bien la madre se resiste al comienzo, después de considerar lo doloroso que sería para ella verlos morir de hambre aceptó (p. 3)

El niño entonces como un sujeto más en la casa, en el hogar y en la familia y como propiedad de los padres, es una decisión privada que no puede ser juzgada ni refutada, pues los adultos, en este caso los padres por ser las figuras de autoridad y de saber, eran quienes tenían todo el conocimiento y control sobre las cosas. Tampoco se refuta la idea de que los niños sean abandonados en el bosque, el cual era un lugar lleno de peligros, que por



supuesto los padres reconocían como tal, y por esto lo consideraban como el mejor lugar para deshacerse de los niños.

Historias como estas narradas desde la literatura no están lejos de representar cual era la concepción de niño que se tenía para la época, la concepción que mostró Ariés como el niño olvidado, el niño ubicado en una pintura como una cosa, sin diferenciación y que ilustró de Mause a través de las relaciones paterno filiales como la de Pulgarcito, sus hermanos y sus padres, de abandono e infanticidio.

Desde estos aportes, es posible realizar dos lecturas, la primera de ellas y razón fundamental es la configuración de la categoría de infancia que hace un fuerte llamado al estado a principios del siglo XVIII y es la de los espacios comunes de los niños y los adultos, pues mientras no existía diferenciación alguna entre estos, ambos tenían los mismos lugares como se representaba en las escenas de costumbres a través de la plástica, de hecho era en la vida cotidiana donde los niños estaban junto a los adultos para emular así cualquier actividad de trabajo o diversión, sin ser visto como acto negativo sino común.

Otro elemento clave dentro de la constitución de categoría es la necesidad y búsqueda de espacios y tiempos propios para esta infancia, se idealiza entonces al niño y se intenta responder a las particularidades específicas como primera medida estableciendo unos ritmos de vida y cotidianidad diferentes. Los niños al ser diferentes a los adultos no pueden estar en los mismos lugares, comer las mismas cosas, pero tampoco saber las mismas cosas, empieza a llevarse a cabo una moratoria social a la infancia con la cual se busca agudizar las diferencias, pero sobretodo dar un sentido de procastinencia a la vida de los infantes, delimitando los tiempos aptos para ser de cada uno.

Se crea como ya se había mencionado una privación de la participación directa y cotidiana con el mundo de los adultos, y se adjudica en un primer momento a la familia, institución que también cambia sus prácticas y su forma de ser, la tarea primordial del aprendizaje social a través de la enseñanza de valores y saberes de la comunidad, sin embargo se dan cuenta que tampoco es este el espacio idóneo para la preparación de la vida en comunidad. La familia es entendida desde otra perspectiva porque más allá del lugar de procedencia del niño es la responsable ahora, de su cuidado y garantía de supervivencia.

Y luego de esto seguido por la intervención política y gubernamental se empiezan a generar más cambios en las formas de vida de los niños, las familias y en general la sociedad en aspectos que hasta el día de hoy se consideran vitales para el desarrollo de una infancia óptima, prácticas en torno a la garantía de una buena salud a través de la higiene pública, como también prácticas educativas e institucionales, bajo la consolidación de esta categoría se apoyan algunas disciplinas para llevar a cabo sus proyectos colectivos.

Ocurre así lo que denominamos como el surgimiento de la categoría infancia, pero entonces cabe preguntarnos ¿Qué es infancia?, diferenciada del concepto de niño o primeras edades, porque analizamos que estas etapas han estado siempre y son vigentes desde la evolución o desarrollo del cuerpo físico, pero la infancia establece unas condiciones de vida más allá de lo biológico, estableciendo diferentes órdenes de vida; considerándola así una construcción social y política en torno a los niños y sus particularidades.

### **5.1.2 LA INFANCIA Y SU EMERGENCIA**

Es claro que la primera acción tras esa diferenciación entre niño y adulto, que el niño dejara de ser un adulto en miniatura, pide y exige unos espacios propios para estos niños, ya que, si se siguen habitando los mismos escenarios de los adultos no se podrá llevar a cabo la preparación, ni se podrán observar y cuidar de manera especial y diferente, por esto Alzate (2003) asegura que “Comienza entonces un largo período de reclusión de los niños (así como los locos, los pobres y las prostitutas) que no dejará de progresar hasta nuestros días, y que se llama escolarización” (p. 53) período que se lleva a cabo en la escuela.

La escuela, se convierte entonces en ese lugar de contención para los niños, si seguimos la línea de Foucault se convierte en el lugar de encierro para los niños, que así como cada anormalidad de la época, enfermos y locos, necesita un lugar donde pueda ser observado y cuidado, entonces, cuando los niños dejan de ser vistos como adultos en miniatura se conciben como una anormalidad, porque nunca antes se habían preguntado qué hacer con ellos, más que claro que aprendieran hacer hombres adultos.

Idea que aunque se seguiría reforzando, preparar para la vida adulta, se empezarían a tomar más matices en ese camino de descubrimiento, ya no solo importa que sea un buen adulto funcional desde lo que aprenda imitando, sino que, el ser un niño y asistir a la escuela generaría un proceso largo y continuo de observación y acompañamiento que podría ser

Concebido como un tránsito progresivo de una edad infantil feliz, o cuando menos vivida en formas no constrictivas y diferentes a las de los adultos, a través de una mayor consideración y valoración de la infancia, a reducir la libertad primitiva mediante vínculos, esquemas educativos, formas de instrucción y largos períodos de preparación para la vida adulta (Alzate 2003 p. 29)

Acciones que inicialmente se relacionan y se plantean en la escuela, ese lugar que emerge a la par con este descubrimiento del niño, si la vida del niño fuera de las calles y llevado a este lugar de encierro y control empieza a posibilitar el que se dé cuenta de lo que se entiende por ese sujeto que no es un adulto, que necesita tener un mundo propio para él.

Es por esto que, aunque la adjudicación de responsabilidades por este sujeto se otorga a la familia como posible espacio fuera de las calles, es casi que, de manera inmediata revocado pues tal como lo expresa Iglesias (2007) “La intervención del Estado efectiviza la escuela como espacio privado de ella, sustrayéndola de la familia y de la comunidad, en vistas a una socialización diferente, más uniforme, en pos de su formación y disciplinamiento futuro” (p.3) el estado percibe que la familia, al igual que las calles no pueden ser los espacios propios de la infancia porque al interior de estos hay poco control donde se legitiman aspectos fuera de los que se necesitan como la disciplina y obediencia.

Pero que, además de la falta de control y disciplina, el conocimiento por lo que ser niño estaba empezando a demandar, no era algo que en algún momento le hubiese competido a la familia, pues como bien lo hemos planteado la familia solo tenía un fin: albergar a ese sujeto que nacía, pero ni siquiera garantizar o velar por su vida, pues esto dependía del niño, ya que, si no podía por el mismo sobrellevar trabajos, cargas y búsquedas sería un adulto inútil en la sociedad.

De igual manera, el cambio de concepción de este nuevo sujeto de cuidados de la misma forma que un espacio propio, la escuela, pedía también quien pudiera hacerse cargo y estar capacitado para el cuidado y el trabajo con estos nuevos niños, infantes, pues para esta época era muy común escuchar sobre el niño y lo que por él se entendía

Ya no es ángel ni demonio ahora es un ser humano que requiere del mismo respeto que el adulto, que debe ser cuidado, con atención, que debe estar, desde pequeño, en manos de un personal especializado que sepa cómo tratarlo y no encomendarlo a manos inexpertas” (Alzate 2003 p. 63)

Razón por la cual, el estado ratifica la condición que no puede estar en la calle aprendiendo de cualquier adulto, pero que, tampoco es la familia la institución y cada uno de sus miembros las personas quienes deben hacerse cargo de este, ahora, ser humano.

Ahora bien, intentar sentar las bases de la infancia o la escuela moderna para saber cuál fue primero o cual sería la causa y cual la consecuencia sería erróneo e ineficaz; lo que si podemos aseverar es que la categoría de infancia surge a partir de cambios como producto de la modernidad al igual que la escuela, como lo sustenta Álzate (2003) “Las actitudes favorables de la infancia y la creación de espacios cerrados (internados, escuelas y colegios) para su culturización y socialización metódica, así como para ofrecer la protección debida a su condición de minoría social, son manifestaciones de la nueva mentalidad” (p. 83). Mentalidad que empieza a visibilizarse más a través de prácticas cotidianas por parte del estado envuelto en unas lógicas de control.

Porque está claro que, por un lado, la necesidad de la escuela emerge debido a esta nueva y también naciente categoría social, esta población de sujetos que ya no son adultos pequeños, estos niños, que empiezan a tener un nombre y un reconocimiento social, a ser un objeto (o sujeto) de observación y cuidado por parte de toda la sociedad.

En cierta medida, entra allí un elemento importante, la escuela se empieza a entender allí como una institución, porque no es un edificio más dentro del espacio, sino que, cumple un papel funcional dentro de la sociedad, si los niños se empiezan a ver como infancia, y desde allí a reconocer como una etapa de la vida que más que transitoria es una etapa de

detenimientos y potencialidades, de cuidados especiales. La escuela entonces, es una institución que emana respeto y se respalda por el estado que empieza a garantizar las condiciones para dichos cuidados.

Y volvemos al punto de debate, porque si no es posible pensar la escuela sin niños que habiten y den forma, tampoco es posible pensar los niños en las calles o en otros escenarios y espacios o incluso instituciones como la familia o la iglesia donde puedan ser observados, controlados, disciplinados, formados y por supuesto cuidados. Decíamos así, que resultaría erróneo intentar sentar las bases de lo que fue primero, si la infancia o la escuela, debido a su necesidad impuesta y de dualidad, porque al transcurrir del tiempo pareciera ser una dupla impensable, el primer lugar que se piensa para la infancia, su cuidado y formación resulta ser la escuela, como institución.

Se habla de encierro, formación y cuidado de la infancia, porque la mirada social de ese sujeto niño se transforma repentinamente; los niños pasaron de ser objetos invisibles, incompletos e ignorados a ser comprendidos como frágiles, pequeños, en formación, que merecían atención especial, no solo en los lugares que ocupaban sino en general en las bases de las relaciones que tenían con los otros sujetos demandando una serie de cuidados propios.

Y es precisamente esta mirada de infancia carente e inocente la que da paso también a una serie de mecanismos y concepciones en las cuales el estado y los otros sujetos (adultos) deben garantizar el crecimiento de estos niños, pero no solo físico sino también el crecimiento intelectual y por supuesto el moral, no en vano el reconocimiento que también hace la iglesia, otra institución importante en el adoctrinamiento de esta emergente infancia.

De ahí que, Corea (2002) situó cómo desde la modernidad se trazaron unos ideales de ser infante y unas instituciones para su *desarrollo* imponiendo unas *necesidades*, subrayamos estas palabras y se utiliza el término imponer porque apoyados en Corea notamos el abrupto cambio entre el niño invisible y el niño que requiere una serie de cuidados, pues

La indiferenciación de lugares entre adultos y chicos no llamaba la atención durante el siglo XV, en el que era común que niños y adultos se mezclaran en distintas escenas

de la vida social...la modernidad había puesto a disposición de la sociedad una serie de dispositivos de fabricación de la infancia y la adolescencia. Tecnologías de distinta procedencia –de la medicina, de la psicología, de la pedagogía– aportaban a la producción de la infancia y la adolescencia estableciendo “necesidades” propias de cada etapa e inventando instituciones de socialización que aseguraran la distinción de espacios y roles. (p. 74)

Lo que aquí toma importancia no es juzgar o señalar si fue correcto o no imponer las necesidades, ni tampoco nos interesa entrar a debatir si en serio eran acciones, cuidados y elementos fundamentales en la vida de los niños, sino que el punto sobre el que se debe hacer hincapié es cómo la emergencia de la infancia empieza a develar un afán por la construcción de una serie de condiciones que debían a su vez garantizar esa nueva infancia necesitada de atención e integralidad.

Pero sobre todo que empezaron a crearse e imponerse desde el desconocimiento, pues aunque autores como Rousseau ya venían exponiendo que el niño no era un adulto en miniatura resulta abrupto para las sociedades cambiar las formas de ver y pensar, incluso de cuidar a estos nuevos sujetos, infantes.

Entonces, esta imposición de necesidades no se instaura sola, llega a su vez con otros mecanismos pedagógicos que afirmaban que el infante en su carencia, no conocía nada y así debía permanecer por etapas, es decir, la selección de conocimientos y saberes empieza hacerse necesaria por parte de los educadores y del estado como forma de control y sometimiento, era entonces el maestro el encargado de entregar el conocimiento cuando fuese necesario acreditando a este como el único poseedor del conocimiento. El paso de la niñez a la infancia como categoría ejerce sobre los cuerpos de los niños un control que se hace evidente en la escuela como institución y a su vez una preparación para la vida adulta.

Es allí cuando la escuela también toma otro horizonte en su ideal de formación de hombre que necesita la sociedad, pues, al encontrarse mediados por la modernidad y la industrialización se hacía necesaria la mano de obra, entonces de la preocupación por el infante al que se le debe brindar un lugar de cuidado y protección, se da paso al ideal de formación servil y a la idea de una infancia que se convertirá en mano de obra en su vida adulta

Por lo que, más que un lugar de cuidado, encierro o protección la escuela empieza a tomar ideales de formación-nación cuyo propósito no se enfoca al bienestar y la garantía de la vida de los sujetos para ellos mismos, sino para una retribución que obtendrá el estado de estos sujetos.

Razones por las cuales el sujeto niño –educando de la época contaba con limitaciones y restricciones que imponían el estado y los maestros y este debía cumplir sin oposición y resistencia alguna, ya que, se encontraban bajo la protección, el cuidado y la entrega del saber en la escuela, pues se pretendía que lo que allí se hiciera, se hiciera recordando que la infancia debía estar protegida, es decir en beneficio de ellos, el paso de la niñez a la infancia, seguía dejando a los niños en un papel poco participativo, sin embargo, la distinción entre ser invisibles y estar siendo controlados, cuidados y observados todo el tiempo marcaba la diferencia sustancial.

Así que, poner en duda o cuestionar a la institución escolar, o a los maestros, sería ir en contra de esa protección para la infancia, así que se asumía que la obediencia y sumisión por parte de los infantes debía ser total, pero no por una convicción, es decir, no porque comprendieran el porqué estar allí y contaran con los argumentos necesarios, sino más bien por un desconocimiento que solo podía ser acabado por la escuela, pues era la única que podría sacarlos de ese desconocer y acercarlos al saber que poseía y era vital para continuar en su vida adulta.

Las prácticas empezaron a cambiar también pues

Inculcar hábitos seguiría siendo importante a mediados de siglo, pero se insistía en la necesidad que se les mostrase la racionalidad de los mismos. La inteligencia ya no era un bien dado sino algo susceptible de desarrollarse. La imaginación no era mal hábito, sino una cualidad que había que ampliar y darle campo libre. Las fantasías y los sueños de los niños no eran algo que debía combatirse, sino formas útiles de comprensión del mundo. La curiosidad no debía evitarse, era una cualidad deseable y fomentable. La exploración del mundo y de sí mismo era algo que había que ayudarles a desarrollar. El juego no era tiempo perdido, sino una actividad que debía utilizarse permanentemente en la educación y en la formación de hábitos (Alzate 2003 p. 67)

Lo que nos permite ver cómo la categoría social de infancia es una construcción social, ya que, esta población, los niños, pasaron de las sombras a la total luz, a la garantía de su cuidado y conservación, de ser abandonados sin importancia a ser el centro de atención de los adultos, razón por la cual Varela (1986) afirma que

la categoría de infancia es una representación colectiva producto de formas de cooperación entre los grupos sociales y también de pugnas, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio destinadas a hacer triunfar, como si se tratara de las únicas legítimas, las formas de clasificación de los grupos sociales que aspiran a la hegemonía social” (p. 174)

Pugnas que se dan y se dieron desde diferentes ámbitos, disciplinas e instituciones, pero que sin duda albergaron siempre ideales económicos, políticos y sociales: no en vano el estado naciente empieza a preocuparse por sus futuros ciudadanos, lo cuantioso que resulta el costo de vida de un trabajador en la industria, sus enfermedades y ausencias, pero sobre todo empieza a ver en la infancia naciente, en esos niños sus futuros trabajadores y ciudadanos que cada día en la escuela garantizará una ganancia cuando sea el adulto trabajador y ciudadano.

Así como lo sustenta Corea (2004) desde una de sus obras que genera bases y al mismo tiempo críticas a muchas de las instituciones que han permeado un juego en red con los sujetos que las habitamos, incluso se atreve a pensar la infancia más allá de población o categoría en tanto apuesta por

La infancia como institución –no los chicos, sino la infancia como institución-, como representación, como saber, como suposición, como teoría, es producto de dos instituciones modernas y estatales destinadas a producir ciudadanos en tanto que sujetos de la conciencia: la escuela y la familia (p. 109)

Aseverando cómo la construcción social de infancia, se da entre luchas, pugnas, imposiciones y resistencias principalmente a través de estas dos instituciones modernas operadas por el estado.

No en vano recientemente (2011) el Ministerio de Educación Nacional proclama que



Así como la historia de la infancia ha ido cambiando, los conceptos que han existido respecto a los niños y a las niñas también se han ido transformando. El cómo se concibe al niño y la niña tiene relación con la opinión que en dicho momento haya tenido la sociedad en cada lugar, tiempo o circunstancia histórica, originando diferentes tendencias (p. 23)

Tendencias que obligan y encaminan el rumbo no solo de la categoría y denominación infancia, sino a los sujetos que en ella habitan, los niños a adecuarse, ajustarse y hacer parte de las nuevas demandas o necesidades que se imponen, pues la infancia como construcción social se enfrenta a este tipo de hechos e impases.

La pregunta es entonces si podríamos llamar a estos nuevos niños, a estos infantes, los niños de cuidado, los niños que necesitan una vigilancia y un control, que pasaron de ser desapercibidos por alguien o algo en la sociedad, en la calle y en las familias a tener hasta los más exhaustivos métodos de cuidado, control, limpieza, aprendizaje y preparación.

Pues, como ya lo habíamos venido mencionando hablar de la infancia como un constructo social, nos lleva a pensar desde el lugar (tiempo y espacio) de enunciación donde se mencione, es decir, no es posible afirmar que la infancia ha sido la misma durante los últimos (5) cinco siglos, ni mucho menos que, lo que por su concepto se entiende, tienda también a hacer lo mismo, porque cuando intentamos esclarecer o presentar lo que por infancia se entiende, encontramos algunas transiciones entre ese niño olvidado, irreconocible del siglo V a ese niño que pasa a ser parte y obligación de un estado y una familia reconociéndose como un sujeto de cuidado, un niño, infante y menor de cuidados y carente de conocimiento del siglo XVIII

## 5.2 LOS NIÑOS COMO SUJETOS DE DERECHOS

Sin embargo la transición de niño olvidado, abandonado, ambivalente, al niño de cuidados, de protección de encierro y control, no ha sido la única transición que ha vivenciado (sufrido o construido) la infancia, además de pensar en el largo tiempo que duró la concepción de infancia moderna, y cómo ese ideal de cuidados, protección, encierro y control permeó los años venideros, incluso hasta nuestros días, es necesario ahora pensar en esta nueva construcción histórica y social frente a la nueva infancia garante de derechos, los niños y las niñas como sujetos de derechos y que implica hablar de una infancia con estos.

Recordemos que el concepto de infancia como construcción social es un detonante fundamental, no es lo mismo pensar la categoría de infancia como una representación social o como una categoría de análisis inamovible, estática e impermeable a las realidades y acontecimientos sociales, entendiendo esto, Bujes (citado en Acosta 2012) aclara cómo

(...) los significados atribuidos a la infancia son el resultado de un proceso de construcción social, dependen de un conjunto de posibilidades que se conjugan en determinado momento de la historia, son organizados socialmente y sustentados por discursos no siempre homogéneos y en permanente transformación. Estos significados no resultan, como quieren algunos, de un proceso de evolución [...] son moldeados en el interior de relaciones de poder y representan intereses manifiestos de la Iglesia, el Estado, la sociedad civil [...] (p. 24).

Bujes, menciona y señala elementos muy importantes dentro de esa construcción social, que no se acompaña solo por hechos y acontecimientos, resalta la relevancia de los discursos, que son los que dan sustento y argumentan cada una de las construcciones sociales, pues no tendría sentido que las sociedades cambiaran las concepciones sociales sin tener justificación de la necesidad que conlleva a dichos cambios, por ejemplo, el cambio de concepción de sujeto de cuidados a sujeto de derechos.

A su vez, esos sustentos, hechos y acontecimientos, son acompañados por discursos y relaciones de poder, que no dejan de lado esas tensiones existentes que se llegan a dar desde la práctica y la vivencia misma, en el encuentro con el otro; y finalmente, menciona también como un elemento trascendental en la construcción social de infancia las

instituciones como: la iglesia y el estado, teniendo en cuenta sus particularidades, ideales e interés.

Entonces, pensar en el niño olvidado, luego como sujeto de cuidado y ahora como sujeto de derechos nos deja ver cómo cada construcción alrededor de esta categoría infancia, se acuña desde un eje propio, la medicina, la pedagogía, la ciudadanía, para este caso actual, el niño como sujeto de derechos, es claro que la nueva concepción del niño se ampara desde el ámbito jurídico.

De esta manera, notamos como organizaciones políticas como la UNICEF, la ONU, entre otras, empiezan a tener una atención especial, a ocupar lugares y espacios que antes no se tenían debido a su inexistente necesidad, debido a la carencia discursiva que las respaldara, pues, la alianza y cooperación entre países hace que sean una ley y autoridad máxima en asuntos políticos y de derechos. Es por esto que Acosta (2012) recalca como la “Unicef es uno de los organismos de cooperación internacional que agencia ciertos supuestos donde se ubica la infancia como un sujeto reconocido con derechos sociales y civiles en igualdad de condiciones al adulto.” (p. 90) Un organismo que cada vez cobra más fuerza e importancia, más autoridad legal y social, pero que sobretodo tiene una razón propia de ser, la infancia, reconoce pues, a la misma como un sujeto de derechos sociales y civiles y por lo tanto buscará su garantía y protección.

Sin embargo, resulta controversial que Acosta (2012) al final de la línea haga la salvedad de *en igualdad de condiciones al adulto* como si pese a las denominaciones de sujetos de derechos y los esfuerzos por la garantía de los mismos, los discursos hegemónicos liderados por los adultos mantuvieran la batuta y el orden de las cosas. Como si, la idea del adulto como etapa terminal y funcional en la vida humana siguiera teniendo más prelación que cualquier otra etapa en la vida.

Reafirmando esta idea, Galvis (2006), quien a través de los estudios e investigaciones en el tema de los derechos de la infancia y la infancia como titulares activos de los derechos, asegura que pese a todos los esfuerzos y logros “el tema está dominado por una hegemonía del pensamiento adulto que consiste en apreciar el mundo y sus actores desde una sola óptica, la óptica de los altos” (p. 12) Algunas concepciones de la infancia moderna

continúan repercutiendo en las prácticas actuales, pues pasar de pensar y ver al niño como un sujeto de cuidados y control a un sujeto igualitario, con derechos y exigencias cuesta sobre todo para los “altos”

Los adultos no pueden perder ese ejercicio de poder que han practicado sobre los infantes, los niños y los menores por tanto tiempo, por eso resultan discusiones frente al tema de los derechos de los niños, sobre la capacidad de la acción de los mismos.

Sin embargo, acciones como estas, la insistente hegemonía de los adultos sobre el control de los niños, sus cuerpos y sus mentes, hace que resaltar los derechos de los niños sobre los de los adultos empieza hacer un llamado social que repercute en la ejecución de leyes haciendo que (Acosta 2012) “los derechos de la infancia y la adolescencia aparezcan como necesidades elevadas a la categoría jurídica” (p. 95) Y así empieza a dejarse de lado desde el orden jurídico, político y legal, la rivalidad y desigualdad entre los adultos y los niños.

Y más bien, al contrario, empieza a enaltecerse la vida de los niños sobre los adultos, pues si bien esta idea se mantiene como principio de la infancia moderna, esta vez no se ejerce por la preservación del futuro, como se asumía en la modernidad, sino que, se práctica por los ideales de la necesidad de la infancia como el hoy, de la infancia feliz, integral y participativa activa de los acontecimientos sociales y civiles, tema en el cual más adelante ahondaremos.

Y es así, como los niños entran al mundo público, al mundo de la política como actores principales, tras este reconocimiento (Galvis 2006) “la infancia entra al mundo de lo público, al mundo de la política, como actor porque ejerce derechos, los reivindica, exige comportamientos diferentes del estado, de la sociedad y la familia” (p. 109) entonces, las prácticas sociales que estaban dispuestas para los niños como sujetos de cuidado y control, aunque siguen siendo propias de los niños y para ellos, ahora toman un sentido más *autónomo* humano y en pro de sus desarrollos, logros y alcances.

Porque esta categoría de infancia, como sujetos de derechos, desde la contemporaneidad no tiene entonces que asumir y callar, sino que, puede (y lo hace) pedir y exigir desde sus necesidades de desarrollo y participación. Por esto, Acosta (2012) asevera que “la infancia

ya no está a la espera del mundo adulto; se agencia su participación en los espacios públicos y las decisiones de los niños forman parte de la solicitud de estos discursos en la vida cotidiana; y se promueve la formación como ciudadanos activos y la garantía de sus derechos” (p. 91)

Retornemos en este momento a la idea de la infancia como construcción social de Bujes cuando menciona cómo los discursos dan peso y soporte a la misma. La categoría de infancia, comienza a respaldarse por estos discursos teóricos y prácticos que dan un lugar predilecto a la misma, ahora hablaríamos de los discursos contemporáneos y la categoría social como sujeto de derechos en esa dualidad para mantenerse vigentes en el tiempo.

Discursos que empiezan a movilizar cómo se ve el sujeto infante y hacen la construcción y caracterización de éste como ese sujeto de derechos, por supuesto desde las prácticas que se basan en el principio básico de la integralidad. Es común entonces escuchar ahora, la importancia del desarrollo integral de la infancia, pero ¿Qué hace referencia cuando se menciona la integralidad como fundamento en el desarrollo de la infancia? ¿Por qué los discursos están acompañados de este argumento?

Siguiendo a Galvis (2006) quien asegura que:

La integralidad es una operación de conjunción, interconexión, interlocución y coordinación permanentes entre sujetos, saberes, funciones y decisiones sobre la tensión de la infancia y la adolescencia, que conducen al reconocimiento, ejercicio, restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas” (p. 136)

Entendemos entonces, porque la integralidad como argumento ronda los discursos médicos, educativos, sociales, pues exigir que el niño viva una vida integral en todos los sentidos es reconocer y adjudicar cada una de las necesidades que se establecen en los derechos, las necesidades vitales de cada niño.

Un claro ejemplo de esto, en el caso actual, es la política pública para la atención integral de la primera infancia, que como su nombre indica es una política que abandera la atención integral, buscando garantizar un pleno ejercicio de la integralidad en la vida de los niños, pues así como lo menciona Roth citado en Galvis (2006) “Las políticas públicas constituyen las herramientas desarrolladas por el estado para favorecer y garantizar el

cumplimiento y el respeto a estos derechos considerados como bienes públicos fundamentales, constitutivos de una sociedad democrática.” (p. 185) Que se hable de una integralidad para la infancia, debe reforzarse también a través de acciones políticas que involucren al estado y la sociedad civil en el cumplimiento de la misma.

A la infancia, se le adjudican *unas necesidades propias*, se establecen una serie de elementos que se consideran vitales, ya no es lo que era antes y tenemos que empezar entonces a reconocer cuáles son esas necesidades (imposiciones) para divulgarlas con el fin de que se cumplan, este sería el principio del establecimiento de los derechos de los niños, porque bien lo afirma Freeman (citado en Galvis 2006) al mencionar la importancia de reconocer los derechos de los niños, como particulares, no como si la infancia hiciera parte de los derechos universales, pues “los derechos son importantes porque quienes carecen de derechos son como esclavos, medio para los fines de otro, y nunca soberanos de su propio bien” (p. 62) Mientras que, como lo hemos venido mencionando pareciera que, con los derechos de los niños ahora quienes están sujetos a estos son los *altos*, los adultos, a través de acciones como la garantía de los mismos, velar por un desarrollo integral óptimo, todo al servicio de la infancia, tras este nuevo reconocimiento.

Claro que también hay otros discursos más allá de la integralidad en relación con los derechos que permean la infancia contemporánea, el sujeto de derechos como los argumentos que se sustentan desde lo económico y político, por ejemplo, a través de las acciones de mercado y consumo como la globalización y el neoliberalismo; no es invisible que la influencia de los medios de comunicación, el telemarketing, las campañas de publicidad reconozcan ahora al niño como un consumidor poderoso y que, el niño como un sujeto de derechos exige lo que quiere: comer, vestir, adquirir, y el adulto en un ejercicio de la garantía de los derechos es quien debe empezar a cumplir con ciertos requerimientos.

La publicidad, ya no tiene que esperar para que ese niño crezca y se convierta en cliente activo de su marca, porque es consiente que desde ya ese niño aunque no tenga más de diez años, es capaz de escoger su ropa y pedir a sus padres que quiere vestir y no sus padres elegir por él, por esto empiezan a jugar con este niño sujeto de derechos, e infante contemporáneo, para sumergirlo en la lógica del mercado y del consumo inmediato, fugaz, instantáneo o líquido, como lo sustentaría Bauman (2000)

Todos estos discursos, provenientes de diferentes disciplinas empiezan a configurar lo que es ser niño como sujeto de derechos y lo que hace referente el ser parte de una infancia contemporánea, es por esto que al reconocer la categoría infancia como una construcción social nos encontramos con estos cambios así como lo afirma Galvis (2006) “El estatuto personal de la infancia y la adolescencia se ha modificado con las transformaciones tecnológicas y científicas que han modificado la cultura y las relaciones sociales en los diferentes espacios en los cuales se producen los encuentros entre personas.” (p. 26) No es posible concebir que una sociedad cambie pero sus construcciones sociales no lo hagan, o incluso que sus relaciones con los sujetos que allí se encuentran se queden estáticas.

Y para estos cambios y modificaciones, los discursos también se renuevan y en este caso a dar la nueva mirada de los niños, que se basa en argumentar que no son sujetos incompletos ni incapaces para procesos de socialización, que no pueden tener la moratoria social que tenía la infancia en la modernidad, ya que, mientras la imprenta dio unas pautas para el saber, quienes podían leer podían saber que estaba pasando y los niños al desconocer la lectura no accedían a dicha información para reforzar así la idea de una infancia incompleta que debe ser enseñada, ilustrada y guiada. Ahora, en los tiempos contemporáneos la televisión y más recientemente el internet están rompiendo estas barreras entre el mundo infantil y el mundo adulto (Neil Postman, 2012) rompiendo con las barreras de diferenciación y exclusión; la moratoria social para los niños ya no existe, ya pueden acceder rápidamente e incluso antes que los adultos a la información que deseen.

Sin embargo, tras entender y consolidar la infancia contemporánea como sujeto de derechos vale la pena preguntarnos y saber qué es lo que por sujeto de derechos se entiende. Fernández (2013) profesora de derecho de la Universidad de Granada España asegura que al hablar de un sujeto de derecho “es hablar de la “persona”, entendida ésta no en un sentido puramente coloquial, sino indicando con el término persona: tanto al individuo, como al ente social, que reúnen los requisitos necesarios para alcanzar la cualidad de ser titular de derechos y obligaciones en una sociedad determinada” (p. 1) hablando todo desde una figura jurídica, el sujeto cuando es un garante de derecho se reconoce parte de una sociedad, que cuenta con unos beneficios, pero también con unas obligaciones que se establecen desde las prácticas y concepciones de cada sociedad.

### 5.2.1 LOS DERECHOS Y SU TITULARIDAD

Tras este recorrido que se presenta desde las condiciones sociales contemporáneas: las nuevas disposiciones y órdenes sociales, es posible identificar, así como el infante que ya se había reconocido como inocente y sujeto de cuidado y protección por parte del estado en épocas pasadas se entiende ahora como un sujeto activo y participativo de los procesos sociales, aseverando que no debe excluirse de estos ni verse como un sujeto incapaz o incompleto, sin embargo un elemento que se mantiene es que el estado debe continuar siendo el garante de unas condiciones mínimas y necesarias para un desarrollo óptimo.

Es decir que, el estado debe ser un garante de derechos, para estos sujetos emergentes, los sujetos de derechos. Y desde estas perspectivas es común escuchar discursos que se mueven en la integralidad, el desarrollo óptimo, las necesidades mínimas, la calidad de vida, las condiciones vitales y en general de los derechos de los niños que buscan proteger y aseverar que los niños puedan vivir siendo niños con las garantías que según este momento se consideran necesarias.

El estado entonces pasa a ser el garante de los niños de forma totalitaria, pues si bien desde la modernidad asumía parte de su control, vigilancia y supervivencia, era en parte compartida con la familia, la primera institución educadora de los niños. Pero en estos momentos se le arrebató la responsabilidad a la familia, pues esta (Acosta 2012) “deja de ser un asunto privado de su exclusiva y reservada jurisdicción” (p. 94) la familia ya no es vista como una institución en la red de trabajo y apoyo con el estado o la escuela, sino que pasa a ser una necesidad, una garantía o un derecho de todo niño como sujeto de derechos.

Es así como desde ese momento, los derechos y las garantías no se mendigan, no se negocian; se convierten en una obligación para el estado, tanto tenerlos estipulados como velar por su cumplimiento. Garantías que, entre algunas otras, vendrían siendo: la alimentación, educación, recreación, salud y en general protección frente a todo lo que atente en su desarrollo, crecimiento y procesos de socialización en general.

No obstante, el estado no es la única institución encargada para velar que los derechos se cumplan y que los niños no corran riesgos. Si bien, es la institución principal, la que puede tomar decisiones, claro está, siempre a favor de la infancia, también desde las prácticas



cotidianas somos los adultos, por ejemplo, desde la institución familiar, o en las calles, los habitantes civiles quienes compartimos la tarea de protección, no en vano Galvis (2006) reconoce que “a los adultos les corresponde complementar la perspectiva desde el punto de vista del reconocimiento, las condiciones de ejercicio y la reivindicación para restablecer los derechos cuando han sido conculcados.” (p. 67) Es decir, no únicamente garantizar que se cumplan, sino también empezar a reconocerlos y visibilizarlos como sujetos de derechos, para así poder velar por su cumplimiento.

Encontramos acá otra similitud con la noción de infancia moderna y es ver y entender la infancia como una etapa y categoría de protección, por parte del estado y de la sociedad civil, es decir aún se reconoce la infancia como un momento en la vida del hombre que ha de diferenciarse de la vida adulta, que merece una atención y trato especial y diferente, por esto, aunque los derechos ya existían, los derechos del hombre, se hace necesario profundizar en los de la infancia, creando los derechos de los niños y aquí cabe preguntarnos cuál es el tinte que toma política y socialmente el hecho que se enfoque en la infancia, será que al igual que en la edad moderna hay una intención a futuro para esta infancia, tras su reconocimiento y diferenciación o esta intención deja de ser futurista para centrarse en el presente.

Para esta conceptualización, retornamos a una entidad a la que previamente habíamos señalado como garante internacional de los derechos de los niños, el fondo de las naciones para la infancia, UNICEF, pues consideramos que como organización garante de los derechos de los niños deben tener claridad principalmente frente a los derechos y sobretodo la infancia, sin embargo la UNICEF (2006) esclarece en su artículo (I) primero que “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (p. 10) pareciera entonces, que la categoría de infancia desaparece para dar paso a la condición biológica de niño, retornando al concepto de niño desde el sentido de vida cronológica.

Y la pregunta que irrumpe tras la lectura y la conceptualización de los derechos estipulados en la convención de 1989, es por qué hablar de los derechos del niño y especificar qué se entiende por niño y no por infancia. Para esto es necesario reconocer cómo al hablar de niño, especifican y seleccionan una etapa cronológica de la vida humana,

por esto resulta más fácil y conveniente hablar de los derechos de los niños, para referirse a una población delimitada, una población particular, caso contrario si hablaran de la infancia, pues esta como categoría social no se rige a una población en particular, sino que más bien es un constructo social una forma de ver y leer desde los discursos y las prácticas las formas de ser y relacionarse de dicha población, los niños.

Y es de esta manera que desde la convención de los derechos de los niños empiezan a aparecer algunos pliegues, que desembocaran en esta categoría también emergente, pero desde la contemporaneidad porque si aún se refleja una concepción de infancia es claro que ya no es la del niño incompleto o la de infante carente y necesitado, sino de un niño con oportunidades y posibilidades, entonces el pliegue se hace visible cuando en estos discursos que garantizan la seguridad del niño, sobrepasan necesidades o demandas sociales.

Por ejemplo, veamos otra consecuencia moderna, la de reflejar al infante por tanto tiempo como inocente, supone ahora que, todo menor de dieciocho años de edad, por ser niño es inocente, es entonces una formula equivalente y proporcional, pero qué sucede cuando estos niños (menores de dieciocho años) empiezan a violar leyes, derechos de otros, y amparados por su condición cronológica no pueden responder por sus acciones, aunque tienen clara consciencia sobre las consecuencias que pueden detonar esos actos, se empieza allí a descubrir esos pliegues que tan a la ligera no se vislumbran desde el derecho.

Es por eso que, comúnmente se escucha que algunos delitos como robos y asesinatos son cometidos por menores de edad y en ocasiones no pueden adjudicar responsabilidad, ni castigo más que un llamado de atención, incluso hacia sus padres o responsables por permitir que estas acciones sucedan, como si los padres, acudientes o responsables, fuesen quienes hubiesen cometido el delito por el poco encausamiento de este niño, se refuerza la idea de Galvis (2006) que más que derechos de los niños, muchas veces se convierten estos mismo en deberes de los adultos.

Y aunque erróneamente se asumiera que por tener cierta edad y ser catalogados como niños no tendrían conciencia de sus actos y que por esto, los padres o encargados deberían responder por las acciones de este otro sujeto, el estado y la sociedad en general entendió que la figura de inocencia no era propia de los primeros años de vida, y que tampoco la

ingenuidad y santidad acompañaba a los infantes, por esto se asume la noción de niño hasta que no cometa actos por lo que tenga que responder como niño, pero asumiendo las acciones que realizó.

Allí entonces la edad cronológica empieza a tener unos matices o clasificaciones, pues desde la legalidad se establecen términos como la primera infancia para referirse a las edades iniciales de los cero (0) a los cinco (5) años de edad, la infancia haciendo alusión de los seis (6) hasta los trece (13) años y los adolescentes desde los catorce (14) hasta los dieciocho (18) años de edad, edad en la que, por lo menos en nuestro país, se convierte en adulto, el niño alcanza allí, lo que se conoce como la mayoría de edad, y pasando así también a asumir el cambio de derechos y deberes.

Esta clasificación se convierte en un elemento fundamental desde la legalidad y la rama jurídica porque necesitan empezar a crear formas de castigar y corregir estos actos que se comenten por niños y que por lo tanto no pueden ser juzgados por su fragilidad e inocencia, pues con esta nueva clasificación, aunque se reconocen como niños y no se compara ni se intenta igualar la acción correctiva a la del adulto, estas etapas permiten diferenciar el nivel de desarrollo, de consciencia que tiene el niño y así mismo el nivel para soportar y asumir la consecuencia de su acción.

Y entra allí nuevamente la relación que presenta Bustamante entre los textos literarios de Pulgarcito y Pinocho como la representación de lo que ser niño significó en cada época, pues, Pinocho ejemplificando este niño de cuidados, no tenía consecuencia alguna por los actos que realizaba, incluso era Gepeto, su padre, el adulto quien debía responder, asumir y coartarse de ciertas acciones, prácticas y situaciones para que Pinocho pudiera salir bien librado fuera lo que fuera que hubiera hecho.

No en vano Meirieu (Citado en Noguera 2007) afirma que los derechos de los niños no son más que las responsabilidades que tenemos los adultos por hacer velar y cumplir los derechos y que estos son “simplemente los deberes educativos de los adultos y aquello que anuncia la Convención sobre los Derechos del Niño es en alguna forma, o nivel la exigencia en el cual nosotros, los adultos, debemos intentar mantenernos” (p. 114) Por

ejemplo, Gepeto al mantener a Pinocho sano y salvo y hacer lo que el necesitase para asistir a la escuela (derecho al estudio) aunque fuese el mismo quien no quería ir.

Es curioso que se hable de una clasificación de edades para poder así asumir las consecuencias de las acciones, pero más curioso aún resulta hablar de mayoría de edad, pues en términos Kantianos se alcanza la mayoría de edad, cuando el hombre está completo, cuando es por fin capaz de cuidarse y valerse totalmente por el mismo, es decir no son acciones que se cumplan según una edad cronológica, sino que, lo que realmente influye en este proceso es la educación, lo que Noguera (2013) reafirma al mencionar que “para Kant, la educación implicaba la posibilidad de transformación de la animalidad en humanidad, lo que significaba la principal herramienta para la conformación del hombre, que nacía inacabado y frágil” (p. 50).

Kant aseguraba que el hombre (niño) efectivamente, era frágil y se encontraba incompleto, que llevaba consigo algo muy primitivo, la animalidad, ese instinto que le permitía responder a los estímulos para sobrevivir, pero la humanidad solo podría alcanzarla a medida que se educara, esa era su verdadera transformación, no necesitaba tener cierta edad, asumir ciertas libertades, garantías o derechos sino más bien transformarse a través de la educación, por eso, volviendo al ejemplo, la insistencia de Gepeto porque Pinocho fuera a la escuela, para que se convirtiera en un niño y dejara de ser un muñeco.

Sin embargo, esta idea del encauzamiento de la conducta y la formación del sujeto inacabado se deja de lado, o más bien, se aleja paulatinamente de las prácticas sociales porque se instaura socialmente la idea de que el niño no es un sujeto a medias y tampoco necesita ser orientado como si el adulto tuviera todo el saber, sino que, el niño también está en condiciones y posibilidades de aprender, construir, opinar, incluso razonar y debatir.

Ya no ocurre como en los primeros siglos, donde el niño aprendía a través de la imitación, intentando alcanzar esa figura de adulto, terminada y completa enfocada a cada uno de los oficios o saberes que conocían y practicaban los adultos cercanos, de su entorno inmediato. Galvis (2006) apoya esta idea al reconocer que:

En ese tiempo, el adulto pequeño iba adquiriendo las características del ser grande con la asimilación permanente de las conductas de los mayores y las etapas de su recorrido son la del ayudante en las tareas hogareñas, la del aprendiz en las corporaciones de artes y oficios, y la del siervo trabajador y proveedor de la familia (p. 21)

Razón por la cual, desde la pedagogía y los discursos que rondan las prácticas escolares y educativas se reconocen otras formas de ser y estar en relación con ese sujeto infante. Rousseau, fue un importante precursor frente al reconocimiento y proclamación de este nuevo sujeto, reconoció que el niño (Su Emilio) no tenía que estar entre adultos para aprender sobre los oficios, las artes y en general los saberes, sino que, al contrario este debía ser sacado de la ciudad (el lugar de los adultos) y llevado al campo, a un lugar natural, afirmando que allí el niño podría reconocer y pedir cuáles son sus necesidades sin que estas fueran impuestas por otros.

Sin embargo las malas lecturas de Rousseau hicieron que el medio natural se confundiera con libertinaje entendido como libertad, es por esto que Noguera (2013) asevera como

Esta propuesta de libertad y naturalidad no fue una renuncia al cultivo, al adiestramiento. Nada más extraño a ese gobierno que la idea de un dejar hacer o de un abandono silvestre. Se trata de una extraña forma de llevar a cabo el gobierno: invisibilizarlo o, mejor, trasladarlo del lado del adulto, del maestro hacia el medio, hacia la naturaleza (p. 54)

Pues aunque Kant afirmaba que al niño había que ayudarlo a dejar su animalidad, sus instintos, en el momento en que Rousseau propone esta idea del medio natural como posibilitador de aprendizaje, no lo hace en términos de libertinaje o descontrol total por parte del alumno, del niño, más bien, empieza hablar de un control propio, pues considera que el Emilio (sujeto de cuidados, próximo a sujeto de derechos) no debe estar sometido sin razón a acciones y causas, y que puede ser el quien controle su accionar sin el señalamiento de los adultos.

Empieza a reconocerse entonces, el término de la autorregulación como el camino que se propone hacer Rousseau con Emilio, bien lo aclara Noguera (2013) al mencionar que

A diferencia de Kant, Rousseau no partía de la disciplina, ni pretendía enseñar nada, sin embargo, su idea de educación libre no significaba una renuncia a la dirección, o la conducción; se trataba de una nueva manera de hacerlo, una fórmula novedosa que consistía en establecer las condiciones para una autorregulación del individuo. (p. 53)

Es por esto que, estos términos actuales como los de autorregulación y todo lo que de una noción de mismidad, hace que se considere el trato a la infancia de forma igualitaria y digna, porque si otro fuera el caso, donde se exige y obliga a tener cierto comportamiento al niño, allí se está regulando y limitando a la infancia, negando la posibilidad de ser y hacer. Y más en estos tiempos recientes donde el disciplinar, castigar o corregir a un niño, es una acción que no se ve de manera positiva, ni necesaria, sino que se habla del diálogo, la comprensión, invitación y reflexión, por esto se asegura constantemente que es el mismo niño a través de la autorregulación quien descubre sus límites y alcances.

Se reafirma la idea de que el niño es el dueño de su vida y que no necesita estar todo el tiempo orientado por el adulto, sino que el mismo es capaz de encontrar la solución a sus problemas, de encontrar sus límites y reconocer también cuando alcanza los logros, bien lo señala Minujin (citado en Acosta 2012) “La infancia ya no es un objeto, ni una propiedad de los padres, ni de los jueces, ni de la escuela, ni de los adultos en general. Este hecho, que evidencia el cambio principal de los supuestos culturales del organismo de cooperación internacional, marca la especificidad de la infancia para el siglo XXI” (p. 97)

La infancia es dueña de su camino, ya no es propiedad del estado, la familia, ni la escuela, por eso estas instituciones pasaron de tener la autoridad y potestad sobre estos sujetos para convertirse en los protectores de los mismos, pues mientras no son los dueños de la infancia, si son los responsables de la infancia, de garantizar que esta tenga sus necesidades vitales, sus derechos y que se cumplan.

Y así, ideas y ejemplos como la de la tabula rasa para mencionar cómo los niños son seres incompletos, vacíos y carentes que deben ser llenados de conocimientos por parte de los adultos, empiezan también a terminar, como lo afirma Galvis (2006)

Hemos tratado de demostrar que la vida de los niños y de las niñas no es una hoja en blanco porque ellos empiezan a dibujarla y a trabajarla desde sus primeros días de encuentro con mundos externos que los interpelan y que ellos pueden interpelar (p. 37)

Los procesos de socialización ya no son entonces exclusivos de los adultos, la infancia es capaz de participar en reuniones, de compartir, interactuar e intercambiar con los adultos. Es esa la bandera que empieza a regir todo tipo de procesos que se llevan a cabo alrededor de la infancia contemporánea.

Y por supuesto los derechos de los niños, también tienen esta bandera como consigna principal y justamente allí se hace presente un detonante, el hecho de considerar en igualdad de condiciones a los niños y los adultos, considerar que los niños son capaces y borrar los límites que hay entre niños y adultos, nos lleva a pensar entonces los límites o más bien las caracterizaciones de lo que ser niño significa, pues si el ideal de la categoría infancia es dejar de lado las desigualdades y romper las barreras ¿No estaríamos hablando entonces nuevamente de la figura del adulto pequeño.?

Será entonces que a pesar de las oposiciones y los cambios con relación a la asociación de los niños como adultos, volveremos a retornar nuevamente a ver los niños de esa forma, como adultos pequeños, como sujetos con derechos propios, como los adultos, con la posibilidad de exigirlos y hacerlos cumplir, incluso con la salvedad de la protección por parte de los demás miembros de la sociedad. Muy próximo a esta idea Noguera (2013) afirma que:

La típica infancia moderna, tal como la conocimos los adultos de hoy, parece haber desaparecido. Nos estamos acostumbrando a ver en nuestras aulas, en nuestras casas, no infantes, sino pequeños adultos, adultos en miniatura que no solo tienen derechos, sino que los exige. (p. 44)

El detonante que se desencadena es en parte una crítica, porque si esta serie de cambios detonó al reconocer al infante como un adulto pequeño, borrándole todo lo que ser niño significaba ¿Por qué estamos ahora intentando volver a esa idea de ver el niño como un adulto? ¿Qué nos conduce siempre a retornar a esa figura del sujeto de adulto como perfección?

Tras este reconocimiento de lo que Noguera denomina Adultos pequeños, retornando al pasado, pero esta vez con la salvedad que no se consideran adultos pequeños porque no se tengan en cuenta sino porque al contrario quieren ser unos adultos, olvidarse y dejar atrás la denominación de infancia, para asumir una categoría que les otorgue más beneficios, se convirtieron de nuevo en adultos pequeños, las causas que los llevaron a denominarse adultos fueron diferentes, pero las consecuencias las mismas asumir la denominación de adultos pequeños, adultos en miniatura.

Y frente al apartado final de Noguera (2013) “son adultos pequeños que no solo tienen derechos, sino que los exigen” (p. 44) entra otro dilema en cuestión pues aunque los derechos de los niños recientemente han sido un tema en cuestión muy aceptado y reconocido por todos, la forma en la que esta infancia como sujeto de derechos es garante de los mismos resulta cuestionante, si lo queremos poner en los términos del ahora, sería reconocer como esta infancia, como sujeto de derechos es auto garante de sus derechos, siguiendo la lógica de la mismidad.

Otros autores como Galvis (2006) aseguran que, basados

En el planteamiento de Unicef, una persona es sujeto de derechos cuando es titular de los mismos, los ejercita, y cuando los puede exigir si han sido violados sin justa causa; de esa manera, considera que niñas, niños y adolescentes tienen la capacidad y deben ejercer sus derechos directamente (p. 96)

Sin embargo el dilema se enfoca hacia la forma en la que un niño, menor de 3 años, por ejemplo, puede valer por el mismo su derecho a la alimentación, sin un adulto que hable por él y dirija por ejemplo la queja o denuncie la carencia de este derecho para con el infante en cuestión, la pregunta resulta entonces siendo así ¿Están los niños desde sus primeras edades en facultades de ejercer derechos o no?

Es esa la pregunta que empiezan hacerse muchos investigadores intentando no buscar un quiebre ante la necesidad de los derechos de los niños, pero si pretendiendo devolver a la infancia esa caracterización propia y alejarla de ese marco de posibilidades de hacer parte de la denominación de la infancia, como un adulto en miniatura con derechos. Es por esto



que Galvis (2006) en respuesta sobre la posibilidad y las capacidades del ejercicio de los derechos por los mismos niños afirma que:

Los niños, las niñas y los adolescentes son sujetos de derechos pero su ejercicio activo es problemático porque según las características propias de la calidad de sujetos de derechos, los niños y las niñas carecen de esas facultades, por lo tanto, se considera que deben ser sujetos de protección pero no en ejercicio activo de sus derechos (p. 12)

Allí esta postura, expone una clara diferenciación entre el ejercicio de los derechos de la infancia y de los adultos, dejando de lado la discordia que existe con señalar las diferencias de unos o de otros sujetos. Pues la idea tampoco es satanizar la relación de la infancia con el adulto, ni la idea de la diferenciación, esta puede ser entendida desde una serie de rasgos identitarios que hacen ser, por ejemplo a la infancia, pero que no por esto excluye o subyuga a otros sujetos.

Una caracterización más asertiva entonces, que se puede realizar desde el origen de cualquier derecho particular podría resultar como lo menciona Galvis (2006) “Si la miramos desde el punto de vista de los derechos innatos, esta relación es una interacción entre las personas libres e iguales frente a la titularidad de los derechos.” (p. 36) Es decir, si todos los seres humanos contamos con unos derechos que nos hacen ser libres, no tendría por qué existir la rivalidad, discordia o clasificación entre adultos e infantes.

Más bien, basados en el reconocimiento propio, que otorga la caracterización e identidad de la categoría de infancia pensar de qué forma, estas características ayuden a tener en cuenta el tema del ejercicio de los derechos, como lo mencionaba Galvis (2006) de forma pasiva, pues “La capacidad para ser sujetos activos de los derechos coincide con la atribución de la ciudadanía, a los 18. Las personas que se encuentran por debajo de esta tope son sujetos de derechos, pero su titularidad es pasiva” (p 17) Necesitan entonces de la representación para poder ejercerlos, por esto la sociedad civil se vuelve un garante fundamental de los derechos de los niños.

Y allí precisamente, cuando se menciona la mayoría de edad, basados en una condición biológica alejada de las responsabilidades y compromisos propios que podría connotar la mayoría de edad en términos Kantianos encontramos como Galvis (2006) expone que este

debate sobre la titularidad y ejercicio de los derechos activos por parte de los niños “se tropieza con las categorías que fundamentan la definición de sujeto de derechos en el orden jurídico tradicional, como son la autonomía, la voluntad, el interés y el arbitrio como lo plantea Kant” (p. 41) Pero, resulta curioso que para unos términos como el arbitrio se recurra a Kant pero cuando se mencione la mayoría de edad, ésta solo esté relacionada con una condición biológica.

Y una pregunta más que ronda, sería observar y reconocer si los niños son autónomos, conscientes y voluntarios alrededor de sus derechos o si como lo afirma Galvis podríamos hablar de los derechos de los niños, pero con una titularidad pasiva, es decir con un ejercicio limitado de los mismos, según los desarrollos que cada uno de los sujetos: niño y niña alcancen. La idea no es tampoco revocar los derechos de los niños, y asumir una nueva infancia sin derechos pues, otros autores como Wellman (citado en Galvis 2006) afirma que “Los derechos de los niños crecen gradualmente en la medida en que los niños desarrollan paulatinamente las debidas capacidades de un agente moral. No se trata solamente de que un niño adquiera un derecho antes que otro...” (p. 42) sino más bien de cómo a medida que va creciendo, se educa y aprende, este puede hacer ejercicio pleno de sus derechos.

El ejemplo más sencillo puede ser el habla, cuando un niño nace aún no puede hablar, y toma un tiempo que va entre los 2 y los 3 años de vida que el niño pueda generar conversaciones y producciones orales con sentido y significado, entonces puede empezar hacer un ejercicio de sus derechos cuando pueda comunicarlos y hablar, sin embargo a los 2 y 3 años de edad, es probable que el niño aún no reconozca que cuenta con una serie de derechos que puede exigir, lo que le tomará unos años más de vida.

Galvis (2006) apoyando la idea de Wellman que el ejercicio de los derechos crece en proporción al crecimiento de los niños, afirma que “en consecuencia, una cosa es afirmar que los niños y niñas tienen derechos y otra que realmente los ejerzan” (p. 43) pues el propósito del debate alrededor de la titularidad no es abolir los derechos de los niños, porque están o no están en capacidades de ejercerlos, sino más bien cómo se acompaña el proceso para que esa titularidad se lleve a cabo, por esto es que una cosa es hablar de derechos y otra del ejercicio de los mismos.

Para dar por terminado este debate, alrededor de las necesidades de los derechos de los niños y su titularidad o ejercicio propio, resulta significativo que se planteen niveles de titularidad, pues a través de esta clasificación es posible entender como hacen los niños el ejercicio de sus derechos. Razón por la cual Galvis (2006) asegura que es necesario dentro de esta concepción de titularidad distinguir que mientras:

La titularidad primaria como atribución de los derechos, la titularidad compleja comprende el ejercicio autónomo de los mismos. La diferencia entre los niños y niñas titulares de derechos, de los adultos en la misma condición radica en la manera como lo ejercen. (p. 66)

Con esto se comprende y recoge aportes como los expuestos por Wellman donde se asegura cómo la titularidad de los derechos crece a medida que los sujetos lo hacen, y no es diferente a los adultos porque aunque biológicamente tienen la mayoría de edad, muchos desconocen sus derechos y por tanto no hacen ejercicio de los mismos es decir aún se encuentran en la minoría de edad Kantiana.

Es necesario reconocer acá que la titularidad no puede enfocarse únicamente a una acción democrática, al ejercicio del voto, pues como bien lo aclara Hard (citado en Galvis 2006)

La convención de los derechos del niño invita a llenar de un nuevo contenido el concepto global de ciudadanía, entendiendo la ciudadanía de la infancia y la adolescencia, no como la edad para votar o hacer parte del sistema político de representación, sino como la adquisición de derechos que permiten a las personas menores de edad pronunciarse e involucrarse en las decisiones que afectan sus vidas (p. 127)

Los derechos y el ejercicio de los mismos no son solo para votar, son para la protección y la garantía de las condiciones y necesidades de la infancia, por esto, los derechos y la titularidad de los mismos da una nominación a la nueva infancia, sujeto de derechos.

### 5.2.2 Y... ¿PARA CUÁNDO LOS DEBERES?

Sin embargo, encontramos que al hablar de derechos no encontramos el deber, ni la responsabilidad, solo encontramos los beneficios, las garantías y las necesidades que se deben satisfacer de los niños, pero qué hacer cuando esos derechos se convierten en sobreprotección para una infancia, que dejó de ser la que se pensó cuando se crearon esos derechos.

El origen de los derechos nace como una medida de protección necesaria para la infancia que estaba siendo vulnerada y violentada desde algunos aspectos y es por esto que Marín y Noguera (2007) aseguran que el deber y el derecho no van de la mano pues “en el paradigma de los derechos, el orden jurídico tiene un carácter liberador, mientras que la idea del deber y de la obligación está ligada a la subordinación” (p. 52) Se retorna entonces, a la idea de que el castigo y la corrección son malas y se debe dar una libertad (que se confunde con libertinaje) para que los niños no se encuentren en condición de vulneración.

Sin embargo, más adelante aseguran que no por esta condición de derechos se puede empezar a sobrepasar los límites sociales, en el encuentro con el otro, bien acuña una frase popular: *Mis derechos terminan donde comienzan los del otro* por esto Marín y Noguera (2007) afirman que resulta entonces “incomprensible que se afirme que quien actué bajo la visión de los derechos deje de hacer lo que debe” (p. 52) Reafirmando que los derechos no deben enaltecer las garantías y los beneficios únicamente, sino, más bien empezar a plantear también hasta qué punto es posible llegar.

A raíz de esta controversia entre los derechos y los deberes y la responsabilidad que se debe adjudicar a la infancia, implica dejar de lado la mirada de vulnerabilidad total en la que no se encuentran y hacer frente a las realidades y contextos que está habitando la infancia actual, para poder así reconocer cuales son las verdaderas necesidades y establecer los límites y las flexibilidades de la misma ley, Marín y Noguera (2007) encuentran una serie de temas que confrontan la legalidad política con la legitimidad cotidiana de la infancia contemporánea.

Uno de estos temas es el trabajo infantil; si bien los niños eran reconocidos como pillos, en la edad moderna, porque su baja estatura y su agilidad para correr les permitía cometer

hurto sin ser descubiertos, recientemente se ha reconocido como son utilizadas estas mismas cualidades para la adjudicación de trabajo a los niños, pero que a raíz de la falta de legalidad en la contratación a la infancia en los empleos formales, hace que esta sea vulnerable, por las condiciones en las que labora dicha infancia.

Y aunque, los derechos no constituyen uno en especial sobre la explotación infantil, término que se enmarca para denominar las carentes condiciones laborales para la infancia, si se han establecido una serie de acciones políticas y legales para prohibir que la infancia trabaje argumentando que como sujetos de derechos no pueden ser explotados laboralmente.

Por el contrario, la infancia necesita libertad, juego y goce en vez de trabajo, lo que olvidan estas consignas y luchas políticas es el reconocimiento de la infancia que se encuentra sometida a un contexto de violencia y pobreza en la que en muchos casos deben ser ellos los que salen a trabajar porque uno o ambos padres no se encuentran, es allí cuando Marín y Noguera (2007) recuerdan que el panorama de los derechos “no refleja la vida de muchos niños y niñas en la sociedad actual que se encuentran azotados por la miseria cultural, social y económica, las carencias signadas por la pobreza, enfermedad, la explotación y el abuso que pululan por el planeta” (p. 62)

El pensar en la infancia que tiene que trabajar para ayudar a su familia, hace necesario replantear hasta qué punto también los derechos deben flexibilizar su mirada, no desde una condición biológica de ser niños, sino desde una mirada de categoría social, la infancia, con un reconocimiento de sus realidades, si se argumenta que los niños por tener corta edad, pensemos en un niño menor de 10 años, no deben trabajar, nos olvidamos que la infancia como categoría social tiene unas necesidades reales, como la de trabajar para ayudar a su familia.

Y así como se mencionaba al inicio es necesario dejar de ver la infancia actual como la infancia de dos siglos atrás, si bien esta marcó pautas y construyó significantes esenciales para el reconocimiento de lo que hoy se llama infancia es tiempo de preguntarnos ¿Cuál es la construcción para esta categoría social hoy? Cuestionando si “¿para referirnos a los niños solo es posible hacerlo desde la ayuda, el cuidado y la consideración? ¿Estamos

condenados a ver el mundo de los niños como el mundo de la dependencia y del paternalismo misericordioso?” (Marín y Noguera 2007) (p. 52)

Negando la posibilidad y el reconocimiento para conocer algo más sobre la infancia actual. Reafirmando este planteamiento O’Neill Citado en Galvis (2006) menciona que los derechos pensados desde la lógica de la vulnerabilidad dejan de lado las realidades de toda la infancia, puesto que:

Estos enfoques dan plena cuenta de las maneras en que las vidas de los niños son particularmente vulneradas, la falta de amabilidad, la falta de apoyo, cariño o buenos sentimientos...puede no parecer significativo, si pensamos solo en los niños en peligro, pero resulta vital si nuestra preocupación es la calidad de las vidas que llevan los niños (p. 50)

Entonces se retorna allí a la idea de los derechos como medida de protección *integral*, para toda la infancia, o más bien para todos los niños, y su necesidad de reconocimiento, pues de nada sirve que los derechos se queden asumiendo una mirada paternalista y de sobreprotección para una parte de los niños, pero olviden los contextos y realidades de la otra parte.

Otro tema en cuestión, que tiene gran relación con los imaginarios alrededor de la categoría de infancia que como sociedad podemos llegar a construir tiene que ver precisamente con la infancia en peligro o la infancia peligrosa, dos formas de ver la infancia desde diferentes ángulos y lecturas de sus prácticas y conductas que aunque niños dejan mucho que reflexionar.

Para iniciar, es menester reconocer como la televisión primero y ahora los videojuegos y la internet ejercen una influencia negativa sobre la infancia, principalmente por que han acercado rápida y abismalmente a los niños al mundo de los adultos pareciera así que la moratoria social ya no existe para los niños, pues a través de la internet tienen acceso a cualquier clase de información, incluso uno de sus derechos promulga el derecho al libre acceso de la información.

Información que, de no ser tratada o manejada puede convertirse en muy peligrosa para su implementación, uno de los tantos casos que nos muestra la relación con este tipo de información y medios de comunicación es el caso de los niños de Liverpool, donde con tan

solo diez años de edad, dos infantes deciden secuestrar a otro infante de dos años de edad, secuestrarlo y golpearlo hasta matarlo.

Suena escalofriante y aterrador, pero al conocer detalle tras detalle del accionar de estos dos niños (delincuentes) terminamos por entender porque la infancia también puede pasar de víctima a victimaria. Estos dos niños habían visto películas y videojuegos de terror, macabros asesinatos y secuestros y sus maestros escolares habían reportado más de una vez problemas de conducta en ambos sujetos.

Se decía que faltaban constantemente a la escuela y desde casa no había un acompañamiento a sus problemas y necesidades pues, sus familias ambas con problemas económicos y personales: la separación de sus padres y la violencia intrafamiliar habían sido en primera instancia los responsables por las acciones de sus hijos, por la forma en la que los educaron o les permitieron hacer lo que ellos quisieron.

Luego en defensa de las familias se estableció que el culpable había sido el gobierno, por no atender las necesidades de la sociedad, por descuidar las condiciones en las que las familias debían hacerse cargo de sus hijos. Causa sorpresa allí porque no podemos pensar que la infancia no sea inocente, que la infancia deje su condición de vulnerabilidad, de inocencia y carencia y pase repentinamente a una condición de violencia e intentemos culpar a su entorno, su familia, el gobierno y no a los actores mismos de la maldad.

Finalmente, la ley determinó que ambos fueran juzgados como adultos asumiendo la cadena perpetua, sin embargo organismos de protección seguían pensando que era injusto que dos niños pasaran toda su niñez y vida encerrados en una cárcel, cuando aún no podían ser conscientes de sus actos.

Que hayan 38 testigos durante el camino que recorrieron los tres infantes, los cuales vieron al niño (víctima) llorando, golpeado y siendo víctima de malos tratos y no hubieran dicho nada nos pone también a pensar en qué clase de nociones tiene la sociedad frente a los niños, que hubiera sucedido si quienes llevaran a este niño (víctima) fueran dos adolescentes o dos adultos, seguramente hubiesen sido cuestionados e intervenidos inmediatamente.

Pero como eran dos niños (victimarios) quienes llevaban a otro niño (víctima) muchos de los testigos aseguraron que suponían que se trataba de sus hermanos mayores, que se dirigían hacia su casa para refugiar a su hermanito que se encontraba golpeado porque se había caído en el parque.

Y así como la infancia se torna violenta y asesina, también empiezan a registrarse casos en los cuales son los niños quienes cometen robos, atentados y actos violentos entre sus pares y también con sus adultos, dejando la noción de sujeto de cuidado, de infancia en peligro y dando un horizonte hacia una infancia peligrosa pues así como lo aseguran Noguera Y Marín (2007) estos actos “nos extraen la ternura y la sorpresa se convierte en terror frente a aquellos seres hasta entonces dignos de protección y cuidado” (p. 110)

El tercer tema controversial y dicotómico de la infancia es el tema del abuso sexual de menores en contra de la erotización del cuerpo infantil. Recordemos que una de las ideas principales de la infancia contemporánea es la exclusión de la moratoria social, pues los niños ya no se encuentran privados de los secretos del sexo, o de las condiciones que debían permanecer siendo secreto y tabú para sus edades.

La pérdida de esta condición de espera y secreto ha hecho que elementos como la inocencia se pierdan de la caracterización de la infancia actual, ahora al contrario estos temas no pueden permanecer en secreto sino que brindar clases de sexualidad y hablar con los niños sobre estos temas es una exigencia social y tanto la familia como la escuela deben hacerlo.

En parte, esto como medida de protección contra los abusos sexuales a la infancia, pues muchos de estos casos se presentaban porque los niños no tenían claro, no sabían, que implicaba que lo tocaran de cierta forma o en sus genitales, entonces empezar a enseñar reduciría el número de casos y daría a la infancia un lugar de protección y no de vulnerabilidad.

Así, la infancia, como lo aseguran Noguera Y Marín (2007) “no es inocente, tampoco es cómplice: puede comprender el peligro, entender el significado oculto de algunas propuestas, insinuaciones, gestos, y en muchos casos antes que víctimas pasivas, los infantes construyen opciones que logran obstaculizar las pretensiones de sus agresores” (p.



112) La educación sexual, al dejar de lado los tabúes y la moratoria en el tema de la sexualidad puede llegar a prevenir muchos casos de abuso sexual

Sin embargo en contraposición a estas iniciativas, consignas y propuestas políticas y sociales, pareciera que las prácticas de la sociedad apoyaran que los niños sean adultos en miniatura, pues a través de la estereotipación de la infancia se hace un uso del cuerpo infantil como mercancía, producto y negocio, el cuerpo infantil es reflejo de imitación del adulto para vestir y comer y las campañas publicitarias aprovechan este tipo de reflejos para promover sus productos.

Bien lo ejemplifican Noguera Y Marín (2007) al afirmar que el cuerpo del niño es visto también como un juego y un juguete, un producto y una mercancía, sin valor de sentido, sino con un alto valor comercial, al situar:

Como si los concursos de belleza, el maquillaje de las niñas y la exhibición de los cuerpos de niños y niñas en los anuncios publicitarios fuesen sólo juguetes y juegos infantiles: a fin de cuentas, es normal que los pequeños jueguen con ser adultos. (p. 112)

Entonces es controversial que de un lado (legal) se pretende cuidar la inocencia y el cuerpo de la niñez frente a las violaciones y abusos sexuales, pero del otro (consumo) se permita jugar y usar este mismo cuerpo como un insumo de venta y publicidad.

Tras este recorrido por algunas controversiales prácticas en contra de la legalidad establecida a través de los derechos, reconocemos una idea de pluralización de la infancia. Se empiezan a reconocer las infancia(s) como un tema de debate actual alrededor de la categoría infancia, y si bien, no es un punto clave dentro de esta investigación, nos permitimos mencionarla porque al reconocer el niño como sujeto de derechos encontramos una serie de infancia(s), una serie de contras, dualidades y dicotomías que amplían la mirada de la infancia moderna.

Por ejemplo, Noguera Y Marín (2007) sitúan dos tipos de infancia a partir de la noción moderna de infancia y de otro lado la noción que el derecho extiende en estos sujetos, niños, y afirman que:

La primera, como es lógico, propone una infancia que precisa cuidado y protección –cosa que estas organizaciones supranacionales están listas para ofrecer–, concepción que se pretende universal, válida para todos los niños y niñas de las diferentes culturas. La otra se trata de una infancia que tiene voz, que decide, que escoge, pero también de una forma de ser infancia en unas condiciones particulares de pobreza, marginación y opciones limitadas, maneras de ser que no se acomodan a las imágenes de los expertos internacionales, pero que están presentes en muchas culturas, sobre todo en las llamadas tercermundistas (p. 113)

Por esto, es que el discurso alrededor de las infancia(s) no es un tema sencillo, al contrario ha denotado la atención de muchos, desde diferentes disciplinas, por esto hablar de la infancia desde un tiempo reciente para acá, exige la necesidad de descubrir algo que está dejando de ser la infancia tal y como la conocíamos. Pues las dicotomías y realidades empiezan hacer frente a cada uno de los tipos de infancia más allá de la idea de una unidad de infancia general y globalizada.

Ahora bien, nos detendremos a pensar porque se dejó de hablar de infancia, para dar paso a niños e infancias. ¿Por qué la insistencia en la pluralización de los términos? Tras la mirada invasiva de los niños como sujetos de derechos, se empieza a exigir la igualdad y el reconocimiento desde elementos del lenguaje como: hablar de niños y *niñas*, una alusión al género femenino que había sido innecesario, hasta reconocer que no se puede hablar de infancia sino de infancias para desdibujar esa categoría social que emergió en la modernidad con un sentido de cuidado, protección e inocencia y asumiendo también que desde el diálogo y el discurso de infancia se homogenizaría, como si al hablar de los infantes asumiéramos una condición de infancia generalizada y olvidáramos algunas de las realidades aquí expuestas.

La idea de la igualdad, el reconocimiento y la integralidad que se empieza a movilizar a través de los derechos exige entonces este motor de la pluralización. Y en la lógica de las perspectivas de pluralización que se hacen más fuertes al pasar de los días, porque todo lo general se desvanece y por eso también las lógicas tienen que responder a prácticas individualizadoras como estas desde el lenguaje, las cuales también llegan a la escuela exigiendo que esa mirada de educando que se haga no pueda ser general o global, sino que,

se reconozcan las diferencias que hay entre unos y otros sujetos niños, aseverando que cada uno es diferente al otro.

De ahí que empiecen a hacerse análisis conceptuales y académicos por parte de la sociedad sobre lo que respecta a esta individualización y a las pluralizaciones que toman como base reconocer la diferencia de ese sujeto único y particular, es así como, Narodowski intentando estar afuera de discursos individualizadores plantea una metáfora en relación con la infancia, pero sienta a su vez unos criterios de agrupación, pues aunque reconoce y clasifica desde la infancia lo hace desde dos puntos de vista que reúnen las situaciones del nuevo contexto de la infancia.

Muchas de las dicotomías que se plantearon estaban en relación con la pobreza, las carencias económicas y sociales, lo que para Narodowski sería una infancia desrealizada, que tal como lo indica su nombre es una infancia que no se encuentra viviendo la realidad determinada de una infancia, vive otra realidad, el ejemplo más claro es pensar en los niños de la calle y no únicamente por bajas condiciones económicas sino también quienes siendo niños deciden tomar la calle como una forma de vida, alejados de los espectros de cuidado, protección y sobretodo inocencia: juego, libertad y goce.

Y mientras esta infancia vive una vida diferente a la de cualquier otro infante, vive una vida de adulto en miniatura (nuevamente aparece esta alusión) la otra infancia aparece en el total extremo de vida, denominada por Narodowski como *hiperrealizada*, esto es, un modo de vivir la infancia a través de los mass media, avances tecnológicas y tecnologías de la información como la internet.

Como lo afirma el mismo Narodowski (1999) la infancia hiperrealizada no es otra que se la pasa todo el día frente a la tele con el control remoto en la mano “convirtiéndose en todopoderosos emperadores mediáticos, capaces de recorrer los 65 canales de la televisión por cable sin hesitar ni por un instante, y adueñándose de experiencias y saberes que a todos nosotros nos costó décadas procesar” (p. 50) y que no solo sucede con la televisión, sino también con la internet y los video juegos, es esa infancia que se consume por la rapidez de la imagen y disfruta vivir en estos mundos alternos.

El caso de Harry Potter, que sitúa Corea (2004) es un buen ejemplo como reflejo de esta realidad que Narodowsky clasifica con la tipificación de las infancias hiperrealizadas que viven saturadas de información, pues los niños que viven en este mundo de magia y hechizos no solo tienen acceso a los libros de Harry Potter, sino también a las películas, los muñecos, la publicidad en la comida: como los cereales, los accesorios de ropa como: las varitas, las capas, los colores según la casa a la que pertenecen los personajes.

La incesante necesidad de tener más y más elementos, de alargar la vida de Harry Potter, prolongar la existencia de este personaje se convierte en como lo denomina Corea (2004) un hipertexto, pues funciona su lectura desde donde se realice la literatura, el cine, el comercio, la publicidad, el mercadeo, la industria textil, y así es como los niños como sujetos de consumo, al interior de esa infancia hiperrealizada, empiezan a convertirse en (Corea 2004) “grandes navegantes de la información” (p. 206) pues no solo tienen acceso a la información que desean, sino también la apropian y experimentan con esta a su antojo.

En conclusión y a partir de estas ideas, argumentos y construcciones podemos hacer una lectura de la infancia contemporánea, de la infancia como sujeto de derechos, sin embargo hablar de sujeto de derechos nos puede llevar a plantear varias hipótesis, inicialmente al pensar en un sujeto de derechos asumimos una condición de protección, pero que como pudimos comprender si se asume desde la sobreprotección puede ser mal entendida y convertir a la infancia que se encontraba en peligro en una infancia peligrosa.

La infancia como un sujeto de derechos, presenta también una serie de limitaciones políticas, legales, prácticas y sociales para el ejercicio de los mismos, la titularidad de los derechos está supeditada a las capacidades que tenga cada sujeto y mientras la infancia no cuente con dichos requerimientos como el habla, la consciencia, la autonomía, la voluntad no podrá hacer un ejercicio pleno y activo de los mismos.

Es por esto y por tanta controversia y dicotomía que la idea de la infancia-quimera, una apuesta planteada por Noguera y Marín (2007), que resulta ser una infancia “que nos sorprende, que nos inspira ternura, nos provoca sentimientos y deseos de protegerla y abrirla, al tiempo que puede generarnos temores, miedos y hasta rencores” (p. 106) No está lejos de ser lo que en realidad tenemos hoy una dualidad entre esa idea moderna de

infancia carente y sumisa, y la confrontación actual entre esa infancia que puede ser víctima o victimaria.

Y continuando con esta idea quimérica, con esta idea de la infancia compuesta por varios elementos, que es planteada inicialmente por Noguera y Marín (2007) como un sujeto con “Cabeza de adulto, cuerpo de niño, actitud de joven–, ensamble asustador, monstruoso, inquietante que nos causa, al mismo tiempo, fascinación y temor” (p. 115) nos damos cuenta que aunque es extraño y requiere nuestra atención y estudio, genera temor e incertidumbre no saber en realidad a que infancia nos estamos enfrentando hoy por hoy.

Una infancia con más de una cara y de una realidad, que también se han visto afectadas y transformadas por las prácticas de desarrollo tecnológico y de las comunicaciones, que sin duda alguna han acelerado las relaciones entre disciplinas (saberes e instituciones) y entre sujetos: niños y adultos, en palabras de Noguera y Marín (2007):

Entre los especialistas, psicólogos, sociólogos, pedagogos y culturalistas, esas mutaciones se explican como efecto de los grandes cambios socioculturales acontecidos en el siglo XX, sobre todo con aquellos asociados a los desarrollos tecnológicos y de las comunicaciones, y que ofrecen a los niños y a las niñas nuevas oportunidades para su acelerado desarrollo, llevando también a modificaciones en la actitud educativa de los padres, haciéndolos más tolerantes y conscientes de las necesidades de sus hijos. Se trataría, desde esta perspectiva, del efecto normal del proceso evolutivo. (p. 116)

Todo el accionar de cambios demuestra que el argumento de la categoría de infancia como construcción social si puede variar, ajustarse y transformarse de acuerdo a las necesidades sociales, a través de este ejemplo de los desarrollos tecnológicos, las prácticas de la infancia con los aparatos se modificó y a su vez las relaciones de los adultos tanto con los niños, como con los aparatos.

Sin embargo algunos autores como Postman, entre otros, afirman que la categoría de infancia no está cambiando sino que está desapareciendo argumentando que, la infancia está dejando de ser lo que debería, pero esta idea del deber ser entendida desde tiempos pasados, pues así como lo afirman Noguera y Marín (2007) acerca de estos investigadores que:

Consideran que no se trata de una simple transformación sino de un acontecimiento de amplias dimensiones: la propia muerte de la infancia moderna. Según ellos, en cuanto la infancia es una construcción social, no es una figura eterna; entonces, puede desaparecer por efectos de ciertos cambios sociales y culturales que no tienen que ver con la idea de progreso, de desarrollo o de evolución (p. 116)

Pues estos autores declaran la muerte de la infancia moderna, se basan en situar como si es una construcción social, está también puede ser derrocada o abolida cuando sus prácticas, métodos y discursos dejen de tener una aplicación y promulgación en la sociedad.

Sin embargo, esta idea de construcción social implicaría pensar que todo se acaba y llevaría a pensar en una muerte de la comunicación, del estado, de las instituciones; en general, este panorama nos orientaría a pensar desde una postura muy fatalista y reduccionista, más bien entender la categoría de infancia como una construcción social cambiante, en progreso y evolución constante que nos permite identificar sus cambios, transiciones, rupturas, tensiones, lo que hace más interesantes, pertinentes y serias las investigaciones alrededor de las nuevas construcciones.

Es por esto, que Buckingham (citado en Noguera y Marín 2007) reconoce que:

La infancia es una construcción social, sus análisis muestran la permanencia de esta categoría aún ubicada, en la sociedad contemporánea, sobre intensas presiones producto de las múltiples, aceleradas e intensas transformaciones de las últimas décadas. En particular, el trabajo, las llamadas industrias culturales, cine, televisión, radio, videojuegos, Internet y música (p.116)

Si la infancia se hubiera muerto, acabado o desaparecido entonces no tendría el impacto que tiene actualmente respondiendo a las necesidades económicas y políticas de globalización y consumo.

De la infancia como campo discursivo y como categoría en construcción social Noguera y Marín 2007 nos orientan

Entendiendo por esto una región –históricamente delimitada– de saberes y disciplinas de distintas procedencias y niveles de elaboración diferenciados, que se cruzan, oponen, luchan

desde nociones, conceptos, métodos y teorías particulares, por la definición, delimitación o determinación de un objeto o de unos objetos particulares de saber (y de poder) (p. 117)

Y por esta razón resulta controversial ahora pensar la infancia como sujeto de derechos, al igual que en su momento lo fue pensar el niño como un sujeto de cuidados, pero que sin lugar a dudas la categoría de infancia como construcción social, permite poner en juego dichas tensiones, limitantes y debates, por la lucha de poderes y saberes que frente a estas construcciones se han tejido.

## 6. ANÁLISIS

### 6.1 DEL NIÑO DE CUIDADO AL SUJETO DE DERECHOS: EFECTOS DE UNA TRANSICIÓN

(ilustrada en un reglamento escolar de 1886 y un manual de convivencia de 2016)

Considerando la claridad conceptual que se ha elaborado alrededor de las nociones de niño como sujeto de cuidado, desde ese niño y contexto de la modernidad, para más adelante hablar de ese niño como sujeto de derechos, refiriéndonos al niño y al contexto de la contemporaneidad, al contexto actual. Este apartado final propone esclarecer de qué forma se pueden reconocer estos discursos y prácticas contemporáneas alrededor de los sujetos de derechos, y cuál es la forma para identificar que está pasando con la infancia actual, cuál es su estatuto, denominación e implicaciones sociales, a las que se hace frente en la escuela y visibilizamos desde los discursos que se movilizan en un reglamento escolar (1886) y manual de convivencia (2016)

Que intentan sobretodo problematizar como en ocasiones una lectura de sobreprotección, desde los derechos, puede estar llevando por otros caminos de libertinaje a la infancia y estar otorgando estatutos de poder y dominación que se amparan en sus primeras nociones de inocencia e ingenuidad.

En palabras de Noguera (2013) quien compara la relación del Emilio de Rousseau como un primer reconocimiento a ese niño libre y autónomo, con Bart Simpson la imagen contemporánea ilustre del niño como sujeto de derechos. Pues, mientras el Emilio fue un sueño, un ejemplo para llegar a ser, el Bart Simpson es un espejo, un reflejo social de lo que tenemos hoy por hoy con nuestra infancia, es por esto que

podríamos decir que si Emilio –como personaje de ficción– fue el sueño de una humanidad mejor, una propuesta para la salvación de la humanidad, Bart Simpson –otro personaje de ficción– representa hoy una forma de ser de la humanidad, pero antes que un horizonte de salvación o mejoramiento, se trata más bien de un espejo (p. 56)

Y siguiendo esta línea, se hace posible pensar que Bart se convierta en el hijo del Emilio, siendo un claro ejemplo de la falta de gobierno, disciplina y autoridad por parte de



los padres, pues como lo asegura Noguera (2013) “Bart Simpson es un hijo de Emilio: por más esmerados que sean los padres, sus hijos pueden tomar caminos inimaginables: recordemos que no se puede educar en estricto sentido, tampoco gobernar, por fortuna” (p. 56)

Aunque el Emilio es un ejemplo de sujeto para la sociedad, como primer reconocimiento de niño libre y autónomo, las condiciones de crianza seguido del énfasis en el que se profundiza la integralidad, atención y derechos de los niños para los años venideros, contexto en el que nace Bart, en el que la autoridad y disciplina (malentendidas) por parte de los adultos se satanizan y castigan, hace imposible una formación por parte de las familias y pareciera entonces una tarea imposible e impensable para la escuela.

De allí surge la primera categoría del análisis que toma como punto de partida las instituciones: escuela y familia, reconociendo que también ellas han tenido un cambio, transición y/o ruptura desde su manera de ser, su conformación y su relación con la infancia, que aunque a lo largo del documento hemos podido identificar algunos cambios es necesario mencionar cómo en este análisis los mismos se amparan desde los discursos encontrados en los dos instrumentos escolares.

Bart, es entonces el hijo del Emilio, es una forma de infancia contemporánea, en palabras de Noguera (2013) es una:

Quimera que con cuerpo de niño se comporta y piensa como un joven contemporáneo de clase media, es decir, quiere solo divertirse, pasarla bien, no le gustan los deberes y, desde luego, no quisiera ser adulto, no está en su horizonte, entre otras cosas, porque parte de sus referentes adultos solo son como adolescentes con cuerpos adultos, otras quimeras (p. 57)

Esta idea de la referencia de los adultos como adolescentes nos desemboca a la segunda categoría de análisis que está vinculada con la idea del por-venir en la cual se refuta como esa idea del porvenir, de la espera a lo que estaba por llegar propia de la infancia, se ha dejado de lado. Bien referíamos como la moratoria social se aleja de la condición de infancia, pues los niños ya no pueden estar excluidos de temas como la sexualidad y la violencia, sino que se debe garantizar su conocimiento.

Los niños ya no deben esperar a crecer, tanto física como cognitiva y emocionalmente, para poder entender y enfrentarse a temas como la sexualidad, al contrario se empieza a acercar a ellos estos discursos por ejemplo desde cátedras y charlas en las instituciones de educación inicial.

Continuar con la idea y comparación de Bart Simpson, nos conecta con la tercera categoría de análisis que profundiza en el mercado, el consumo y la pluralización, que como su nombre indica pone en juego las demandas sociales actuales de insatisfacción y consumo, acciones propias de las sociedades líquidas, insaciables por obtener y acumular elementos a velocidades alarmantes.

Para finalmente, concluir con dos conceptos fundamentales para la investigación: la disciplina y la convivencia, que así como las dualidades que hemos presentado representan al reglamento y el manual, cada una respectivamente, como dos horizontes claves para direccionar camino y leer los discursos que en cada uno se encuentra, siendo estas dos acciones la disciplina y la convivencia el motor de las relaciones entre el adulto y ese sujeto infante de cada época.

### **6.1.1 EL DECLIVE DE LAS INSTITUCIONES ESCOLAR Y FAMILIAR**

Como ya lo habíamos mencionado este capítulo tiene como propósito sentar algunas tensiones al interior de dos instituciones que tienen una relación directa con la infancia: la familia, como primer ente socializador y protector de la infancia, y la escuela, como la entidad que acoge a la infancia con el ideal de formación, protección y cuidado.

Partiremos por hablar de la familia, como la institución primaria, reconociendo los cambios que ha tenido esta. Cambios que, Corea (2002) sustenta desde las demandas de globalización y transformación burguesa por esto se cuestiona acerca de la institución familiar y su función de equilibrio, preguntándose “¿Qué ha sucedido con estas representaciones familiares. ¿Acaso están acordes con la experiencia recogida bajo las coordenadas de la globalización y la transformación de la sociedad burguesa?” (p. 70)

Allí se reconoce que los parámetros para ser una familia desde la concepción de la sociedad burguesa, era ser el centro de la sociedad, pues la familia como primer ente socializador y formador, protegía a ese sujeto niño de cuidado, pero también se encargaba de su formación, encausamiento y por supuesto, disciplinamiento.

Sin embargo como la plantea Corea (2002) tras su pregunta en relación con las coordenadas de la globalización, se empiezan a reconocer una serie de elementos que desencadenan varios cambios, el principal que la familia deje de ser el centro de la sociedad y sea vista y entendida como un lugar de encierro y protección de la infancia, sin un sentido formativo o correctivo. Otro de los cambios y transformaciones nos convoca actualmente a la pluralización de la familia, desde el término familias otorgando un reconocimiento a las posibilidades de diversidad que hay al interior de las mismas.

Caso contrario a la actualidad, donde se reconoce, que no se puede negar la nominación de familia a un grupo que carezca de uno de estos integrantes, de hecho controversialmente se ha llegado a reconocer en algunos países, también desde el derecho que las parejas homosexuales, dos hombres o dos mujeres pueden conformar familia.

Entonces como bien lo sitúa Corea (2002) al referirse a investigaciones alrededor de la familia que nos hace reconocer y a su vez “nos enfrenta a la emergencia de nuevos modos de vinculación familiar que nos hablan de algo más que de otros tipos de familias” (p. 71) Pues no solo se trata de un reconocimiento a la nominación familia que se puede otorgar a cada grupo, sino que implica nuevos modos de relación que rompen estructuras paterno filiales y formas de ser familia única, como la familia burguesa.

Roles que han ido cambiando al interior de la familia, y que no han estado presentes durante toda la historia, por ejemplo se hacía muy evidente en los primeros siglos que una mujer no ocupaba el rol de madre, así como lo ubica Lewkowicz (2004) basándose en las condiciones de una madre Espartana entre los siglos VI y IV a.C. Una mujer Espartana que debía cumplir con ciertos requisitos para tener un hijo como estar en perfectas condiciones físicas y no superar los 35 años de edad

Además esta no se hacía responsable del niño, ya que, primero un grupo de ancianos verifica si el niño era apto o no para la vida Espartana, es decir la guerra, y de no ser así era

dejado en el monte hasta morir abandonado, sin ceremonias ni algún tipo de despedida terrenal, de lo contrario, si el niño era apto, sería entregado a la comunidad de nodrizas para que estas amamanten al niño.

Entonces bajo esta línea del reconocimiento de los roles un hombre necesita tres mujeres, como lo sustenta Lewkowicz (2004)

Para vivir necesita tres mujeres: para la descendencia legítima, la esposa; para los cuidados cotidianos, la concubina; para los placeres de la carne, las cortesanas... desde el punto de vista del hijo, la madre no es la amante del padre ni es la mujer que lo cuida; es, si se quiere, exclusivamente madre (p. 98)

Es decir que, sin que por ser la madre tenga que cumplir con ciertos cuidados basados y argumentados en el tan aclamado “instinto maternal”, sino que la madre era quien daba la vida al sujeto más allá de cuidarlo y/o protegerlo. Parece entonces que ser madre no es un principio o una cualidad de la mujer, sino que más bien se empieza a convertir en una adjudicación social tras ese sentido de familia como institución.

Y esto conllevó a que los roles al interior de la familia y la delimitación de sus funciones en relación con los mismos se empezaran a situar y enmarcar desde esa institución individual, la familia, pero con un marco de referencia general. No obstante esos roles se empiezan a alejar y a borrar a causa de realidades sociales contemporáneas como el trabajo infantil y la violencia. Corea (2002) argumenta que:

La maternidad y la paternidad aparecen desinvertidos de aquel sentido heredero de la tradición cultural. Padre, madre, hijo ya no se perfilan como significantes de una relación intergeneracional basada en el principio de autoridad, sino que parece tratarse de lugares simbólicamente destituidos. Trabajos “compartidos” en condiciones de alta precariedad, pibes que “protegen” a las madres... (p. 75)

Las condiciones sociales asumían el cuidado y la protección de los niños en su totalidad negando que los niños tuvieran que ejercer trabajo alguno para su manutención pues era el estado y la familia quienes garantizaban eso, pero hoy por hoy, es común encontrar casos de niños trabajadores y organizaciones que acompañan estos procesos como veedoras de la

dignificación del trabajo infantil, pues es la única forma para garantizar no solo su supervivencia sino en muchos casos, la de sus hermanos y padres o madres.

Bien lo afirma Corea (2002) al describir como:

Las figuras empiezan a cambiar no solo los padres no están, porque se ausentan o evaden realidades, sino que son los hijos quienes tienen que ampararse por ellos mismos o amparar y ayudar a alguno de sus padres o hermanos. (p. 79)

Entonces esa idea de hombre/padre que trabaja y entrega a la casa todos los bienes materiales necesarios se quebranta cada vez con mayor fuerza, acompañado por la idea de la mujer/madre que pasa todo el día en la casa dedicada a labores domésticas como el cuidado de la ropa, el aseo y los hijos, pues la mujer en vista de la falta del hombre debe optar por salir a encontrar esos bienes materiales, esta última acción como insignia a sus derechos y posibilidades en la vida laboral.

Y así, nociones como el hombre trabajador, responsable y fuerte o la mujer abnegada al hogar y a ser una excelente ama de casa, pero sobretodo la de unos infantes recluidos en el hogar a voluntad y con obediencia de asistir y participar en la escuela empiezan a debilitarse y alejarse de los discursos, los imaginarios y por supuesto de las prácticas sociales.

Vale aclarar que la idea de los roles y las funciones no es lo único que ha marcado detonantes cambios al interior de la institución familiar, al mismo tiempo que las construcciones sociales de infancia cambian han repercutido en la forma de entender la familia y cada uno de sus integrantes, hablando del niño como sujeto de derechos es necesario reconocer que desde la legalidad ya existían unas condiciones de ser para ese infante pero estas daban una condición de súbdito ante el padre.

Así como lo sustenta Galvis (2006) quien reconoce cómo a través de la patria potestad se determina que ese sujeto infante no se encuentra en condiciones plenas para el desarrollo de una vida adulta, afirmando la idea de una condición de posesión por parte del padre pues con el:

Desarrollo del orden jurídico y con la evolución humanista de la patria potestad, aparece la capacidad como referente necesario para el ejercicio del poder y, por consiguiente, de los derechos. La capacidad es en primera instancia, la categoría filosófica que determina el estado en que se encuentra el individuo para el ejercicio de la razón y la posesión de la virtud (p. 93)

Recordemos por un momento cuando mencionábamos los dilemas actuales frente al ejercicio y la titularidad de los derechos de los niños, que no se encuentra lejos de esta idea de control por parte de los adultos por la carencia de facultades de pensamiento como la voluntad y la razón, por parte de los niños.

Acá se ve una dualidad, ya que los padres tienen un poder y control (responsabilidad) sobre sus hijos, pero al mismo tiempo esto los obliga a conservar, proteger y cuidarlos mientras son “suyos”. Como bien lo reafirma Galvis (2006) reconociendo que “los niños tienen un derecho innato a ser cuidados por sus padres hasta que puedan satisfacerse por sí mismos” (p. 96) este se convierte incluso en un derecho (un deber para los padres) proteger y otorgar los elementos fundamentales para su desarrollo.

Algunos ejemplos que dan fuerza a los argumentos que hemos mencionado hasta ahora como: la distinción de roles y funciones y la propiedad de los padres sobre los hijos, se encuentran en el artículo 250 del Código Civil Colombiano (1974) en el cual se aclaran algunas obligaciones entre los padres e hijos se estipula que “los hijos legítimos deben respeto y obediencia a su padre y a su madre; pero estarán especialmente sometidos a su padre” (p.91) Allí aunque se promulga la obediencia y sumisión como precepto fundamental se esclarece que sobre todo se encuentran sometidos al padre, ya que, es esta figura, la del hombre/padre, la autoridad suprema en la institución familiar.

Además en el artículo 262 del CCC (1974) donde se habla sobre la vigilancia, corrección y sanción se afirma que “el padre tendrá la facultad de corregir y castigar modernamente a sus hijos, y cuando esto no alcance, podrá imponerles la pena de detención, hasta por un mes, en un establecimiento correccional.” (p. 105) allí la idea de la disciplina y el castigo no se encuentran abolidos del todo, sin embargo se hace explícito que el castigo debe ser moderado y que el padre tiene la potestad y autonomía para decidir cuál debe ser el castigo y apoyarse por otras instituciones y entes sociales.

Ahora bien, el cambio de concepción de infancia logró al interior de la institución familiar un cambio en los vínculos y relaciones, ya no se habla ahora de poder, control, sumisión y posesión sino que ahora se utilizan términos como la responsabilidad, la ética del cuidado, la formación, el dialogo, pareciera que cada una de las formas en que se relacionaban y establecían los intercambios en las familias fuese reemplazado por términos y prácticas más amables como lo menciona Galvis (2006)

Es necesario establecer ahora una relación entre padres-hijos, padres-hijas como la expresión de un vínculo afectivo- no de poder- donde se desprenden responsabilidades que tienen que ver con la ética del cuidado y la responsabilidad de orientación y dirección democrática (p. 120)

De esta manera no es solo asumir la patria potestad como un poder adquisitivo, un poder de dominación o control sobre el otro, sino más bien como un compromiso social, de cuidado, responsabilidad y respeto hacia ese sujeto infante.

Un compromiso social, de entrega y construcción con ese sujeto niño en particular, pero que a su vez tiene una relación estrecha con la sociedad, por eso, Galvis (2006) da importancia a temas como la ética del cuidado y la inserción democrática haciendo de estos compromisos sociales. Idea que reafirmarían Duarte, García Rodríguez y Bermúdez (2016) al encontrar en su investigación de pautas de crianza que:

Siendo el vínculo afectivo el conjunto de las acciones concretas que los padres, madres y o cuidadores realizan en aras de su supervivencia e integración a la vida social, que se constituyen como un medio para la transmisión de límites y valores, formas de pensar y actuar (p. 25)

Demostrando así que las relaciones paterno filiales no pueden estar basadas únicamente en la vida de encierro del sujeto niño tanto en cuerpo como en mente, sino que estas deben ser basadas en principios sociales como la democracia, los valores, identidades y por supuesto los límites. La relación que se teje entre padres, madres y/o cuidadores con los sujetos niños no se basan en una adquisición y dominación, sino se establecen desde un conjunto de responsabilidades propias del niño: cuidado (ética) y

unas responsabilidades sociales: vinculación a la sociedad, normas, formas de pensar, etc.

Otra ideal fundamental para entender el declive de la institución familia, es la idea de la familia como la institución primaria de los infantes, pues anteriormente la familia era la apertura al mundo, en la familia se daban las bases, principios, costumbres y valores para poder descubrir y vivir en el mundo, habitarlo. Sin embargo Corea (2002) sustenta como ahora

El mundo se ha vuelto inhabitable y la familia procura entonces dilatar la salida de sus hijos. La calle es peligrosa, amenazante y en consecuencia el cuidado familiar no es aquel que fortalece al hijo para salir al mundo sino el que lo preserva de los riesgos del mundo (p. 78)

Si bien, previamente se acompañaba y se alentaba la salida al mundo exterior, fuera de la familia y de casa, ahora al contrario se intenta postergar esta salida y por esto es común escuchar cotidianamente frases como las que presenta Corea (2002) donde la inseguridad y el miedo gobierna a los padres y repercute en los infantes:

Padre: “Me preocupa que la violen o la asalten”.

Hija: “No me gusta estar encerrada, mi papá no me deja salir porque tienen miedo que me violen...los padres tienen miedo que nos quedemos embarazadas, que nos pase algo en la calle”. (p.78)

El mundo parece ahora no ser un lugar seguro, la familia ya no confía en la escuela, desconfianza que se convierte en un elemento clave que hace que ambas instituciones pierdan fuerzas y se arrastren la una a la otra hacia una desinstitucionalización.

Un personaje muy significativo de nuestro contexto contemporáneo refleja perfectamente lo que ha sido el cambio de la estructura al interior de la familia y sustenta a través de sus prácticas y acciones cada uno de los elementos sobre los que hemos analizado, Homero Simpson, un dibujo animado mediático y comercial representa una serie de cualidades propias del ahora, pues así como lo expresa Noguera (2013) “Homero fue uno de los primeros hijos de lo que Hobsbawm llama la revolución cultural del siglo XX, ese



conjunto de transformaciones que afectó la estructura familiar y las relaciones entre los sexos y entre las generaciones” (p. 57)

Noguera recurre al contexto de Homero Simpson para poder realizar un análisis de él desde su figura paterna, la cual está ausente todo el tiempo, recurre a la violencia constante, pero no al acompañamiento, no es fuerte, valiente o trabajador y no se interesa en aspectos de la vida familiar y social. Y así como lo sustenta Noguera cuando se rastrea su historia se encuentra que fue un hijo al que su madre abandono por ser perseguida políticamente y su padre un hombre tosco y con grandes heridas a causa de las guerras.

Entonces, las figuras y las relaciones paterno filiales empiezan hacerse cada vez menos estables, la idea de la familia como centro social, como ejemplo de la sociedad, como molde empieza a desvanecerse de las realidades, por el contrario, la oportunidad a la diversidad y el reconocimiento de la misma, establece la apertura hacia la desinstitucionalización de la familia.

No es interés ahora, el establecer un juicio respecto a la desinstitucionalización de la familia, pues el interés no se encuentra vinculado a la importancia de la institucionalización, sino más bien poder situar y reconocer cuáles han sido las tensiones que se han generado a partir de los cambios que deja la concepción de infancia en cada época.

Sin embargo, una de las fuertes tensiones que repercute en la construcción de la categoría de infancia tiene mucho que ver con la desinstitucionalización de la familia y no me refiero a que el ideal de familia nuclear, tradicional y estático deba regir siempre a las familias sino más bien que las relaciones, roles, figuras y vínculos sean un factor presente al interior de la construcción de familia, que ese niño sepa, así como se mencionaba previamente, que hay unas bases, un soporte afectivo y social que harán que su paso entre instituciones y sociedad sea más transitorio.

Otra institución que merece también un análisis para entender cómo ha asumido este cambio de la noción de infancia, es la escuela, y me refiero a esta como una institución porque de esta forma se reconoce que tiene un sentido, una forma de ser y unas

condiciones. Ese conjunto de elementos que la hacen ser, la definen y caracterizan como tal, que la separan del resto de instituciones como la familia, el estado o la iglesia.

En cierta medida, se puede afirmar que además de su estructura visible (arquitectura) e invisible (relaciones, intercambios y encuentros) un elemento fundamental en la configuración de la escuela como una institución es su fin de creación y su capacidad de producir en los sujetos que allí habitan (su población) el mismo, es decir, si su función es la formación de niños y niñas, debe producir una subjetividad que se basa en sus ideales de formación, deben dar cuenta de su paso por estos infantes.

Es por esto que, la destitución de la escuela empieza a darse tras la pérdida de la capacidad de producir los efectos esperados, ya que, como lo expresa Corea (2004) explícitamente

La destitución no es la inexistencia, no es el vacío, no es la ausencia de algún tipo de productividad. Tampoco la falta de respuesta a un tipo de demandas. La destitución simbólica de la escuela hace alusión a que la “ficción” que construyó mediante la cual eran interpelados los sujetos dejó de tener poder performativo (p. 81)

La escuela empieza a estar destituida no porque haya dejado de existir como institución física, sino más bien porque su ideal, su poder de producir efectos prácticos sobre otros ya no está teniendo cabida, actualmente se asume que la educación (formación, instrucción o como se quiera leer) se puede llevar a cabo sin escuela.

Y es que la tarea no es nada fácil, previamente se mencionaba como para la institución familiar ya no es un tema fácil formar en valores y preceptos por lo que para la escuela resulta casi imposible e impensable asumir este tipo de retos, y no son los únicos pues la formación social, ciudadana, incluso en derechos resulta posible desde el discurso y el saber, porque en la práctica la exigencia, el control y los límites parecen estar fuera de la escuela y es allí donde la producción de subjetividad por parte de la escuela se agota.

Y por más dura que parezca la misión de educar hoy en Colombia, como maestros desde las aulas si es posible, debemos devolver a la escuela el lugar positivo de confianza y educadora, como maestros creer en la educación y creer en la escuela, pues la escuela no es únicamente ladrillos y paredes y así mismo devolver y reafirmar los valores y saberes

propios que se han tejido, sin embargo no es cuestión únicamente de los allí vinculados: maestros y estudiantes, sino que interpela a la sociedad en general para afirmar cómo aunque en la calle podemos compartir, debatir, aprender y socializar, también se hace necesaria la escuela como espacio (visible e invisible) de construcción personal y de saber.

Y aunque se convierte en una tarea muy difícil y compleja de llevar a las escuelas hoy en día no es imposible, y menos si la propuesta social de la escuela se reivindica dando ese sentido formador y social, devolviendo a la escuela la confianza que se ha perdido en ella y a los maestros los roles de formadores que llevamos día a día, tendiendo como objetivo esos sujetos infantiles que allí convergen.

No en vano, Corea (2004) reconoce que:

La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social (p. 82)

Y en este momento, detenernos a pensar en este sujeto actual, en el infante contemporáneo que se describía previamente, caracterizado por dualidades de una infancia violenta y una violentada, con muchos derechos, pero con pocos deberes y límites, resulta necesario para reconocer porque la escuela en tanto pérdida de producción subjetiva se va agotando

Es decir, pensar en ese sujeto niño con derechos, expuesto a realidades violentas y vulnerables, expuesto al comercio, la publicidad y el consumo que va a ser configurado en la escuela, es un idea que resulta contraria, pues, hoy en día algunos niños llegan a la escuela no ha ser formados, porque en la mayoría de los casos ya vienen siendo, las familias pregonan que sus niños ya son, ya saben.

Bien concluye Corea (2002) dando uno de los elementos claves en la discusión frente a su fuerte enunciación por la desinstitucionalización de la familia, la escuela y el estado se pregunta que es en realidad lo que ha fallado y lo que podría devolver el cambio hacia una nueva institucionalización

El problema de la impotencia no es un problema relativo a las personas sino a los dispositivos. La impotencia no es de los maestros sino de lo que alguna vez fue instituido; y los maestros son el síntoma de la pérdida de una autoridad simbólica que los excede. ¿Se trata entonces de retornar a la vieja autoridad, asociada al respeto irrevocable de las tradiciones, a la centralidad del Estado, al disciplinamiento? ¿O acaso habrá que crear nuevas condiciones de recepción de lo que acontece, nuevos modos potentes de nombrar, de modo que en ese acto suceda algo del orden de una intervención? Si algo de ese orden se produce, estaremos introduciendo formas inéditas con capacidad de alterar tanto nuestra posición de educadores como la de los sujetos que transitan por las escuelas a la espera de que alguna cosa acontezca (p. 85)

Será entonces que un posible cambio (retorno) puede estar relacionado con la autoridad y disciplina como elementos claves no solo del maestro, ni de la escuela, sino del sistema mismo, de la institución escolar, que lejos de ser entendidos como abuso de poder devuelvan las riendas del camino y del juego a quien nunca debió perderlas.

Ahora bien pensar y creer en la escuela como el escenario de construcción personal, con los demás y del saber vincula e interpela en general a la sociedad devolviendo la confianza y los valores perdidos para la escuela, por esto una reorganización disciplinar permitiría también enseñar y formar en responsabilidad, en respeto social, altruismo y solidaridad, nos ayudaría a situar como la escuela que es un lugar de luchas y de diferencias permite que todos la habitemos y la construyamos y que el respeto debe primar las relaciones que se tejan, que las acciones que realizamos pueden tener consecuencias y que deben ser asumidas.

Claro está, que no se sugiere volver a los castigos físicos, al encierro y la dominación, pues no se habla de un autoritarismo o de una dominación y abuso de poder, por el contrario lo que sí debería tener la escuela es el respeto y altruismo como principio básicos, no se trata de respetar al profesor porque lleve este título y me “enseñe” sino que se debe basar en el respeto porque es ese “otro” sujeto que está conmigo, convive, comparte y construye. Lo que convierte este llamado en social y comunitario, pero también estatal y político para dar el lugar a la escuela y a la docencia que merece como formadora académica, social, política y afectiva de seres humanos.

No obstante las instituciones no se mantienen por si solas, si bien refería que la escuela y la familia empezaban a desconfiar la una de la otra es menester reconocer que (Corea y Lewkowicz 2004) “sin estado-nación que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular –y las instituciones disciplinarios en general- se ve alterada su consistencia, sentido, su campo de implicación, en definitiva, su propio ser” Las instituciones están empezando hacer otra cosa, pues ya no es concebida como esa figura sólida que se interrelaciona con otras, sino que empiezan a fragmentarse sin tener su centro.

Otorgar un único sentido, ideal y población y que estos se hayan mantenido estáticos está empezando hacer de la escuela una desinstitucionalización, pues no significa que sus fachadas y estructura arquitectónica se debilite, por el contrario, son sus elementos invisibles los que hacen pensar que ya no hay escuela: la poca producción de subjetividad en el infante, las nuevas formas de relación con el adulto, la autoridad, disciplina y saber como elementos ausentes la escuela.

La pregunta no se encuentra ahora en relación si la escuela debe cambiar o no, o volver a lo que fue hace algún tiempo, sino más bien preguntarse por qué a pesar de los cambios no ha podido reconocer a esta nueva población que la habita, la infancia contemporánea, y porque en vez de una transición tranquila y secuencial, lo que ha vivido la escuela frente a estos cambios ha sido una serie de tensiones y rupturas como se puede ver en sus nuevos instrumentos los manuales de convivencia.

Por lo que, no lejos de la realidad Corea y Lewkowicz (2004) sitúan a la escuela como un galpón, un lugar físico sin importancia de sus elementos invisibles

...se trata de un coincidir puramente material de los cuerpos en un espacio físico. Pero esta coincidencia material no garantiza una representación compartida de los ocupantes del galpón. Más bien, cada uno arma su escena. De esta manera, el pasaje de la institución al galpón implica la suspensión de un supuesto: las condiciones de un encuentro no están garantizadas (p.34)

. El Galpón responde a las lógicas del mercado, posibilitando y enriqueciendo la idea de este infante que es dueño del mundo, no solo desde lo adquisitivo sino también como un

sujeto de derechos con garantías que no pueden ser excluidas, por esto es común escuchar en situaciones frases como *No quiero entrar a esa clase y nadie me puede obligar*

Y finalmente Corea y Lewkowicz (2004) reafirman que otra característica fundamental de esta escuela como galpón se presenta en relación nuevamente con la ausencia de normativa, pues

...uno de los problemas es que no hay reglas institucionales más o menos precisas –esto lo digo por experiencia- En el aula –tomada como situación y no como parte de una institución- se ponen (y no se suponen) reglas para compartir, para operar, para habitar y no leyes trascendentes que rijan de antemano (p. 35)

La forma de habitar estas aulas como situaciones lleva a los profesores ocasionalmente a establecer pactos y acuerdos con sus estudiantes, ya no hay leyes que obedecer sino reglas que pactar y allí la diferencia también se hace evidente pues mientras una ley es una obligación general que tiene validez universalmente, la regla solo funciona bajo ciertas condiciones, por ejemplo, en un juego de futbol, fuera de este escenario deportivo pierde cualquier validez en la vida social.

Y no hay nada de malo en la construcción de pactos y acuerdos en la escuela que permitan y fortalezcan la construcción de las relaciones y los intercambios tanto humano, como de saber, ya que, en la mayoría de los contextos se establecen pactos y acuerdos como estrategia de solución a un conflicto, sin embargo, el problema radica en que los pactos y acuerdos que se hacen están en evasión a la regla y en la mayoría de los casos no es principio por ejemplo respetar al profesor, sino que se establece un acuerdo que en cualquier momento se puede romper o pasar al desacuerdo, entonces hay acciones y situaciones que no se deben acordar sino reglar, estipular como el respeto mutuo.

Como conclusión alrededor de la desinstitucionalización y el declive de las instituciones se puede reconocer como antes las instituciones eran una red organizada, que hacían valer y tenían importancia por lo mismo. Pues la relación entre instituciones supone unos pre conceptos, por ejemplo la escuela cree que la familia educa, es decir llega educado a la escuela, la universidad cree que el estudiante es capaz de escribir y leer porque esto hizo la

escuela, el empleador cree que el trabajador tiene ciertas habilidades que aprendió en la universidad y de esta manera se garantizaba la existencia, la coexistencia y relación eran constantes.

De esta manera, el sistema también garantiza unificar creencias, discursos y prácticas entre las instituciones para que así como lo menciona Lewkowicz cada institución trabaje sobre las marcas previamente forjadas, marcas que se establecían para todos en común acuerdo, haciendo de los elementos invisibles: las relaciones y sus producciones de subjetividad, sus configuraciones elementos usuales y frecuentes.

Es por esta razón, que se mantuvieron vigentes, pues apelaron a los términos de los elementos visibles e invisibles de la escuela, que es lo que la hace ser una institución ese conjunto de dualidades, ya que, las instituciones son más que planta física bien lo expresa Lewkowicz (2004) al sustentar que re-inventar la escuela “significa organizarla, a partir de un problema, un dispositivo que permita que las paredes signifiquen. Si las paredes son pura materia, si no organizan un interior simbólico, sino que solamente amparan del viento, entonces tenemos un GALPON” (p. 107)

Y si pensamos de forma general, esta idea no desenfoca tampoco a la familia, sino que, la vincula la idea de replantear cada una de las instituciones no desde los lugares físicos sino desde las ideas y leyes que dieron sentido a su co-existencia como instituciones, devolver a cada institución el sentido y el valor propio del ser, está claro que una escuela sin lugar físico también sería complicado, pero una escuela sin saber, sin personas y sin construcción e intercambio resulta imposible. Así como con la familia, aunque cuente con cada uno de los miembros, si ellos no se comunican, no crean vínculos, no construcción relaciones afectivas ¿De qué les sirve compartir un lugar físico? ¿Hoy tenemos más escenarios líquidos (Bauman) y relaciones de Galpón (Galvis) que instituciones y relaciones afectivas?

Pues sea cual sea la marca subjetiva que pretende impartir en las instituciones: la disciplinaria, la estatal o la mercantil, sigue estando presente una marca subjetiva para cada institución, tanto la escuela como la familia, siguen dejando marcas en los infantes que allí

habitan, solo que empiezan a sentirse a la deriva tras las nuevas demandas que no responden a un único interés.

Uno de estos cambios conduce y responde a que no existan jerarquías, ni organizaciones verticales, más bien se empieza hablar de organizaciones horizontales que así como lo sustenta Galvis (2006) “Cuando se habla de horizontalidad de las relaciones entre las personas...no se está hablando de subordinados a la autoridad, ni menos aún de objetos de obligaciones de custodia y de cuidado. Se habla de interlocutores, colaboradores” (p. 113)

Nuevos intereses y demandas sociales y globales, bajo la lógica del mercado que genera retos y miedos para las instituciones, pero que deben ser asumidos pues como lo afirma Galvis (2006) “La otra dimensión de análisis nos ubica en el contenido de las instituciones que es preciso transformar porque no se ajustan al sentido y propósito del paradigma de los derechos” (p. 113)

Las formas de ver y entender las leyes cambian, pues ahora las instituciones empiezan a verlas no como partes propias, sino como sus obligaciones, un claro ejemplo de esto es el reglamento escolar y el manual de convivencia, mientras el reglamento estipulaba cuales eran las leyes que se debían respetar de la escuela y como era el accionar de cada uno de los sujetos que allí se encontraban desde el respeto, la disciplina y la autoridad, el manual de convivencia, por su parte se convierte en el deber de la escuela, un instrumento donde se otorga al estudiante un punto de vista, una serie de condiciones que él conoce no luego de producido sino que además puede producir también

Cómo entender esa desinstitucionalización que ha quitado formas y posibilidades de ser tanto a la familia como a la escuela y que actualmente exige nuevos requerimientos para cada una de estas, aunque el interés no radica en situar si es necesario retornar a las instituciones anteriores (vigilancia) o establecer nuevos paradigmas de relación y construcción de las instituciones, cada una de las tensiones, rupturas y cambios presentadas que nos orientan desde el tema de interés el cambio de concepción, tal vez nos acerca a intentar buscar alguna solución al dilema de la desinstitucionalización de las instituciones.



## 6.1.2 PLURALIZACIÓN: MERCADO Y CONSUMO

La segunda categoría como su nombre lo indica se encuentra en relación con el mercado y el consumo y su relación directa con el sujeto infante contemporáneo. Este niño que como sujeto de derechos cuenta con unos reconocimientos que le atribuyen identidad, personalidad, capacidad para elegir, posibilidad de ser escuchado, opinar respecto a temas que le conciernen, es decir, este sujeto infante tiene igual o más condiciones de juego que el adulto.

Profundizaremos en este argumento a través de la lógica del consumo que no solo invade a la infancia, sino que se convierte en una tendencia universal, una forma de globalización, es por esto que Lewkowicz (2004) sustenta que lo que vemos entonces ahora, desde las sociedades contemporáneas, es que la lógica del consumo “hace que todo pueda ser consumido como mercancía, incluso la cultura, y, por supuesto, también la educación” (p. 24) En la sociedad contemporánea todo empieza entonces a ser consumido desde el mercado y comercio, dando un valor adquisitivo a cada cosa y nada de esto resulta extraño o ajeno a la infancia.

Primero resulta fundamental para el análisis entender como este sujeto de derechos, niño con derechos que habita la escuela y la familia también empieza a habitar otros escenarios, bajo la protección y el amparo por sus derechos, este niño actual exige un reconocimiento se siente único y sabe que bajo la ley es reconocido como tal, como un sujeto único con una serie de demandas y necesidades que el estado y toda la sociedad civil debe garantizar sin vulnerar su integralidad.

En un afán de pluralizar todo, se considera que si se quiere reconocer las diferentes formas de ser y habitar en un grupo social primario, se debe ubicar a las familias en primer lugar, caso que también se mencionó en la contextualización del infante contemporáneo ese afán por su denominación de infancias como un llamado por mostrar las diferencias que cada sujeto afirma tener.

Tema que no se aleja del referente de análisis, pues comúnmente se encuentra registrado en el manual de convivencia del Colegio Francisco de Miranda IED (2016) como los objetivos de calidad se encuentran enfocados en “formar niños, niñas y jóvenes, como

ciudadanos capaces de establecer relaciones de respeto y tolerancia consigo mismos y con los demás” (p. 3) y es preciso resaltar el énfasis que hacen por diferenciar y reconocer niños y niñas, pues se considera ahora que al mencionar niños de forma general se hace una discriminación de género.

Caso contrario a lo que ocurría con el reglamento escolar (1886) pues allí ni siquiera se habla de niño, ni infante y por supuesto, mucho menos la palabra niña, que para la época del reglamento escolar se encontraba estudiando en otra escuela diferencial de solo niñas, pues a lo largo del reglamento encontramos que a lo que se hace alusión es al término alumnos, así como lo muestra el reglamento (1886) en el capítulo VII y el artículo 40:

Cada alumno debe tener presente su número, y todos deben acostumbrarse a ocupar su puesto instantáneamente a una señal dada, de modo que al entrar, al salir, al terminar la recreación, y siempre que sea necesario, tenga el director un medio expedito de llamar lista, dando la señal de formación, revisando las filas y anotando los números que faltan, para marcar las fallas en la lista, o tener conocimiento inmediato de ellos (p. 15)

Allí la importancia y el enfoque de la individualización no era un detonante, ni elemento clave para la construcción de discursos alrededor de la infancia, por esto hablar desde la generalidad funcionaba.

Y en relación con la producción de subjetividad de las instituciones, que ha cambiado tanto, en gran parte por la relación de este consumo agresivo y veloz, Lewkowicz (2004) nos recuerda que “la subjetividad dominante no es institucional sino mass mediática. En este sentido, sus operaciones básicas no son disciplinarias sino otras. No se trata de normativa y saber, sino de imagen y opinión personal” (p. 35) entonces pasamos de una subjetividad disciplinaria a unas subjetividades mediáticas, que responden a lo que nos hacen creer individuales, pero que se convierten en parte de la masa.

Un claro ejemplo de ello es el artefacto multimediativo de Harry Potter, que es considerado un HIPERTEXTO, pues mezcla la lectura, los sitios webs, las tarjetas, los disfraces, dando un modo de ser, una identidad (¿imitación?) a seguir para los niños. Corea (2004) reconoce que “el niño contemporáneo más que habitar la realidad de los géneros, la literatura, los dibujos, habita la realidad del hipertexto” (p. 205) Así que, cuando compra el

muñeco, la capa, la barita o cualquier elemento, el niño lo que quiere es mantener la experiencia viva, porque la película ya se acabó, termino y esto deja una sensación de vacío que suple a través de la compra y adquisición de otros elementos que permitan hacer de su experiencia una continuidad.

El consumo y la inmediatez de este tipos de hipertextos a los que se acercan los niños contemporáneas son más comunes y reiterativos cada vez con más fuerza y las instituciones utilizan esto como una forma de enganche para esta infancia actual, por ejemplo, Harry Potter el texto, logro que los infantes volviera a leer, es por esto que la escuela empieza a valerse de estos recursos para enriquecer y dar vida a sus procesos de producción de saber.

La visión de consumo e inmediatez se refuerza a través operaciones, como las nombra Corea (2004) de diferentes acciones que realiza el marketing y la publicidad con esos pequeños, pero poderosos consumidores, operaciones como crear una película, más adelante sacar objetos plásticos que reflejan y materializan las películas: muñecos disfraces, caricaturas, comics, libros; todo esto con un tiempo determinado para que se convierta en una prolongación a esa existencia del hipertexto.

Es así como el comercio empieza a jugar con este sujeto infante, porque sabe que amparado bajo los discursos actuales de (sobre) protección, legalidad, integralidad y derechos, pueden lograr en muchas ocasiones todo lo que quieren, Lewkowicz (2004) reconoce que “el niño en tanto tal, cuanto solo como hombre del mañana. Pero la transformación contemporánea transforma a ese hombre del mañana en un consumidor del hoy” (p. 110) El mercado no espera que esos sujetos crezcan y se conviertan en hombres del mañana que consuman sus productos sino que saben que están en condiciones para convertirse en consumidores desde las edades que tienen. No en vano que se hable actualmente de las sociedades liquidas, las sociedades incompletas, insatisfechas, con inestabilidad desde el mercado y consumo.

### 6.1.3 POR-VENIR

Esta idea del hombre del mañana que ha perdido el mercado, para dar paso a la idea del niño de hoy que puede hacer lo que quiere, desde obligar a sus padres a que le compren el juguete o la ropa que desea, pasando por el niño que debe trabajar para sostener a su familia e incluso llegando al infante que mata a otro niño de edad inferior porque considera que esto es lo correcto amparado por su condición de minoría de edad, de ser niño.

Son casos y situaciones que resultan por momentos agobiantes e imposibles de creer desde donde se asuman no solo desde la fatalidad y la muerte sino también desde el sentido que un niño es capaz de gobernar y controlar a sus padres para la obtención de un elemento, pero todas estas situaciones tienen sentido cuando se analiza como esa idea del tiempo de espera, de la moratoria social que se tenía para la infancia se ha perdido.

Recordemos que ya esa figura de Por-venir, que nos sorprende e intriga con eso que está por llegar, algo que esperamos, pero que puede resultar en sorpresa, es una figura que resulta impropia de la infancia contemporánea, pues mientras la infancia moderna bajo el ideal del porvenir, postergaba los procesos hacia la formación del niño en adulto, ahora el niño como sujeto de derechos tienen derecho y acceso a todo tipo de información.

Uno de las principales causas para dejar ese tiempo de espera y querer conocer todo rápidamente, incluso antes de estar en condiciones físicas, mentales y emocionales es el poco valor hacia los saberes de sus padres, por el contrario, pareciera que la infancia disfruta y se siente mucho mejor cuando aprende libremente de sus pares. En palabras de Noguera (2013) “Cuando los saberes y vida de la generación vieja no son suficientes para adaptarse a las nuevas condiciones y se hace necesario aprender de los colegas, entonces nos encontramos frente a un tipo de cultura co-figurativa” (p. 48)

Un claro ejemplo del tipo de aprendizaje desde una cultura co-figurativa, en la que los niños prefieren aprender de sus pares, es decir de otros niños, son los avances en la tecnología específicamente con las redes sociales y la internet, prefieren aprender de sus

pares porque muchas veces sus padres no conocen estos aparatos ni las formas de usarlos, sus padres están desactualizados.

No lejos de esta realidad el colegio Francisco de Miranda IED (2006) reconoce al interior de su manual de convivencia como un tipo de agresión electrónica y la define como

Toda acción que busque afectar negativamente a otros través de medios electrónicos. Incluye la divulgación de fotos o videos íntimos, cualquier clase de humillación por internet, realizar comentarios insultantes u ofensivos sobre otros, como también enviar correos electrónicos con humillaciones o amenazas (p. 6)

Esto como prevención a un caso que es más común de lo que nos imaginamos, y aunque en principio resulte imposible de creer que la infancia realice esto, se ha comprobado que son quienes aprendiendo de sus pares, de sus compañeros, optan por hacer este tipo de acciones, amenazar a sus profesores, hacer bullying a sus compañeros a través de fotos o campañas.

El valor entonces de los adultos, pierde peso en situaciones como estas, ¿qué de interesante o divertido tiene ser adulto actualmente? ¿Para qué llegar a ser algo que ya puedo ser y hacer desde ahora? Pareciera que la infancia y sobre todo la juventud lo fueran todo, y por esto la idea del por-venir, de esperar lo que viene resulta nula para la infancia.

En ser niño ya no hay esperanza del futuro, ni del por-venir, de la espera, ni tampoco en ser adulto esta la experiencia y el saber. Por esto, Noguera (2013) afirma que “la velocidad de las transformaciones contemporáneas han hecho imposible vislumbrar cómo será el futuro. Se trata de un momento en el que la juventud ha llegado a ocupar el lugar protagónico que antaño ocupó el adulto” (p. 49) La idea del futuro se ve borrosa y tampoco interesa detallarla porque en él ahora se encuentra todo lo que puede necesitar la infancia, o por lo menos lo que cree necesitar.

Y como lo argumenta Noguera en gran medida está perdida se da por los avances tecnológicos que han empezado a surgir desde finales del siglo XX. Al respecto Mead citada en Noguera (2013) asegura que:

Antaño siempre había adultos que sabían más que cualquier joven en términos de experiencia adquirida al desarrollarse dentro de un sistema cultural. Ahora no los hay. No se trata solo de que los padres ya no son guías, sino de que no existen guías [...] No hay adultos que sepan lo que saben acerca del mundo en que nacieron quienes se han criado dentro de los últimos veinte años (p. 49)

Mead pone en cuestión varios debates, primero reafirma la idea de Noguera respecto a los cambios recientes, es decir que no es un cambio que se venga dando de más de un siglo de diferencia, incluso podemos hablar de medio siglo, es decir que las generaciones “jóvenes” en comparación con la infancia ya no sabemos nada. Además que ya no somos guía, ni modelo, la idea del ejemplo y la formación de los hijos a semejanza de sus padres se aleja cada vez desde el discurso y la práctica, incluso amparada bajo la noción de derechos y libertad (libertinaje) que se otorga a la infancia en algunos casos.

En conclusión como lo afirma Noguera (2013)

La juventud pasó a ser un estrato social independiente y autónomo y pasó a considerarse ya no como una fase preparatoria para la vida adulta, sino como la fase culminante del pleno desarrollo humano (esto es particularmente visible en el caso de los deportistas de alto rendimiento) (p. 49)

Este autor pone como ejemplo el deporte para el cual las edades óptimas para el juego, como el fútbol, no puede superar los treinta años (30) después de esta edad un jugador es viejo y no funciona caso contrario a un joven de catorce (14) o dieciséis (16) años que aunque no posee la experiencia necesaria, cuenta con “mejores” condiciones físicas.

Y como este hay muchos ejemplos más que dan cuenta de cómo las sociedades contemporáneas a causa de un declive en las instituciones, como lo veíamos inicialmente: en la familia y la escuela, seguido de una serie de pluralizaciones y bombardeos comerciales y mercantiles hacen que la necesidad de rapidez se acreciente en la adquisición de información, de experiencias y por supuesto de objetos.

#### 6.1.4 DISCIPLINA Y CONVIVENCIA

Partiendo de estas dos categorías: la disciplina y la convivencia queremos centrar como respuesta principal al interrogante: ¿que oculta la transición?, pues aunque se torna muy amplio intentar responder desde cada aspecto económico, político, social y por supuesto pedagógico, en estas dos palabras se acogen criterios importantes como por ejemplo: la autoridad de un estado nación del disciplinamiento a una convivencia desde lógicas de un estado de mercado.

Pensar la institución escolar disciplinaria fundada desde el ideal de estado-nación para la configuración de ciudadanos, nos remonta a una sociedad en la que la orientación, el sentido y la identidad que para la época se constituyó era de vigilancia y control total, a través de lugares de encierro, cuyas prácticas reforzaban la idea de la dominación y de la formación de infantes sumisos y dóciles.

Es por esto que el reglamento escolar, se convierte en el instrumento que cumpliría la función de ordenar, vigilar, controlar y castigar la conducta indebida de los infantes, además de estipular cual debía ser la forma correcta de comportarse y habitar no solo la escuela, sino también los lugares comunes.

Más adelante, esta vigilancia se tornó en un paso a la normalización, pues, nunca antes había existido un lugar donde se pudiera reunir a los niños y clasificar según sus edades o desarrollos físicos, por lo tanto ese control da paso a los procesos de normalización y regularización con los niños, sin olvidar por supuesto su ideal de formación de ciudadanos obedientes.

El ideal de la escuela moderna en palabras de Corea (2004) se basaba en “generar hábitos de disciplinamiento y de normalización de modo tal que su paso por allí genere seres útiles para la sociedad, es decir, dispuestos a ocupar los lugares debidos de manera incondicional” (p. 26) Es decir, se ratifica el principio de la escuela: trabajar con un horizonte que otorgue un ideal y sentido mismo a esta, en este caso la configuración de sujetos útiles a la sociedad.

Allí un caso de comparación es analizar que pasaba cuando los niños entraban o salían de la escuela, como se registra en el artículo 23 del capítulo 6° del reglamento escolar (1886)

No debe permitirse que los alumnos concurren a la escuela en grupos numerosos que molesten a los transeúntes o a los vecinos al local del establecimiento, con el ruido, disputas y riñas que entre ellos suele suscitarse. El maestro solicitará en este caso el auxilio de la policía o designara de entre los alumnos algunos vigilantes, para que en las calles inmediatas a la escuela, hagan desfilar a los alumnos e impidan que se detengan o se desvíen. El mismo orden debe observarse a la salida. (p.7)

Esta sin duda alguna era una ley general que debía cumplirse tanto entrar como salir de la escuela en completo orden pero no únicamente por ser o estar en la escuela porque bien lo expresa el artículo que se prohíbe molestar a los transeúntes, incluso contando con el apoyo de la policía, lo que genera fuerza y respaldo. En oposición a lo que resultaría hoy llevar a cabo una consigna de estas, primero la policía no podría hacer nada ya que, no puede obligar a los infantes a dirigirse hacia ciertos lugares, pues son ellos quienes tienen la libertad de hacerlo.

Segundo los infantes por supuesto no estarían de acuerdo con esta medida, para ser escoltados a sus casas y mucho menos que se exigiera de qué forma caminar, hablar y dirigirse a las mismas, así que, apelarían legal y socialmente a sus derechos porque se está haciendo una coerción de sus libertades y se les están coartando los mismos, por otro lado, los padres seguramente exigirían que no se tratara a sus hijos de esa forma argumentando no que es integral, ni respeta a la infancia.

El punto en cuestión no es establecer que es mejor si dejarlos que salgan como quieran o conducirlos para que salgan en orden, más bien sentar el precedente sobre los cambios y las intermitencias y las tensiones que esto podrían generar.

Contrariamente al reglamento, el manual de convivencia debe crear unas normas, pactos y/o acuerdos con sus estudiantes, no sobre ellos, sino con su consentimiento que de ser aceptados solo tiene validez en la escuela. Como lo afirma Corea (2004) “Entonces, la escuela no tienen que administrar localmente leyes generales sino que tiene que establecer



reglas específicas para estar ahí” (p. 40) para, como lo afirman los conceptos alrededor de la convivencia, generar unas relaciones y un ambiente basado en el respeto al interior de las escuelas.

Pues fuera de la escuela pierde cualquier validez y legalidad esa regla, pensemos en el caso de algunas escuelas mexicanas en las cuales los infantes y los jóvenes llevan armas y la escuela, por no ser la institución destinada para ello, no puede incautarlas, así que toma la decisión de retenerlas a la entrada y devolverlas a la salida, porque asume que en su contexto de violencia y conflicto es propio que los infantes posean y manejen armas, sin embargo al interior de su escuela se establece la regla que se quebranta al cruzar la fachada.

El manual de convivencia, se convierte en este instrumento reglado al interior de la escuela, que desde la Secretaría de Educación (s.f.) definen como “una herramienta normativa que contribuye a la regulación de las relaciones de los estudiantes entre sí y con los demás miembros de la comunidad educativa” tiene dos preceptos fundamentales el primero de ellos en relación con la normativa y la legalidad, pues desde el año 1994 a través de la ley 115 de educación se estipula que cada colegio debe tener tanto un PEI (Proyecto Educativo Institucional) como un Manual de convivencia.

Instrumento que en un principio empieza a presentar grandes similitudes con el reglamento escolar, por ejemplo, si señalamos algunos capítulos del reglamento escolar de 1886 encontramos: Programas o pensum, distribución del tiempo, métodos, Régimen al interior de la escuela, régimen higiénico, mobiliario escolar, penas y premios, deberes religioso y exámenes, de los cuales muchos se encuentran concebidos dentro del manual, claro está no con la misma connotación por ejemplo también establece los criterios de evaluación (exámenes), organización de las áreas a través de la enseñanza por ciclos (programas y pensum)

Sin embargo, otros aspectos si dan un toque diferenciador sobre todo porque dan un enfoque desde la legalidad y el derecho, aspectos como el conducto regular, término que empieza a aparecer en el manual de convivencia y que define los procedimientos para formular las quejas o reclamos de los alumnos y padres. También se habla de mecanismos

para la resolución de conflictos que se presenten entre miembros de la comunidad con oportunidad y justicia a través de los diálogos y la conciliación.

Si bien en ambos instrumentos dejan ver la noción sanciones, castigos, penas y/o penitencias, es claro que el enfoque del reglamento es más punitivo y correctivo, mientras que para el manual de convivencia estas sanciones se convierten en procedimientos para la resolución del conflicto a través del dialogo y la mediación, dando oportunidad a las partes involucradas para defenderse e incluso alejar cuando se considere que se comete una injusticia.

Y el segundo de los preceptos que tiene esta definición acerca del manual de convivencia, es precisamente la concepción sobre la convivencia, pues bien la SED (s.f) otorga una noción de esta en la que afirma que es:

Un componente integral de la formación humana integral, por ello es conveniente comprender su naturaleza y su dinámica propia dentro de la institución escolar. La convivencia es un efecto de las relaciones entre los integrantes de un grupo humano. En la institución educativa esta dinámica se genera por la influencia cultural del medio social y por las relaciones propias entre los miembros de la institución educativa, relaciones que adquieren sus propias especificidades por darse dentro de una sociedad particular: la comunidad escolar. En esta comunidad, como en cualquier otro colectivo humano se dan relaciones de competitividad y de cooperación, muy propias del juego de intereses particulares de las personas y de los grupos que interactúan dentro de la vida social, académica y laboral de la institución educativa. (p. 1)

La noción de convivencia que plantea la SED es entonces como su palabra lo indica una buena y sana convivencia, sin embargo por la definición que establece resulta muy ambiguo, parece reiterativo con el tema de aprender a vivir con el otro sujeto, pero no profundo en la explicación que se otorga al mismo. Por otro lado el Colegio Francisco de Miranda IED (2016) también define la convivencia como “la relación de armonía y tolerancia entre los miembros de la comunidad educativa” (p. 6) Reglas y condiciones de ambientes cálidos que parecen solo estar dispuestos para el interior de la escuela.

Analicemos cual es el papel de la vigilancia y control con el manual de convivencia, a través de un documento de la Dirección de Inspección y Vigilancia de la Secretaria de educación (s.f.) en el que se afirma que “Como parte constitutiva del PEI, el Manual de Convivencia es objeto de inspección, vigilancia y supervisión” (p.13) pero este control no en relación a quienes se aplica el manual de convivencia, sino más bien para la institución misma, ya que, se verifica que el proceso de la consolidación del manual haya cumplido con la participación de toda la comunidad educativa: docentes, directivos, padres y estudiantes, y a su vez cumpla con todas las disposiciones legales.

Esto revela algunos elementos diferenciales entre el reglamento y el manual, pues quien escribía el reglamento escolar era un inspector local, que lo escribía en condiciones generales, es decir todas las escuelas primarias tenían ese mismo reglamento escolar que disponía de elementos como el método, el régimen, la organización de los programas, la higiene, los libros y exámenes, el deber moral y religioso, imponiendo que estas acciones se conocieran y se cumplieran de manera general.

A diferencia del manual de convivencia que como lo afirma la SED (s.f.) debe ser propio de la institución educativa, ya que, responde a su vez a su PEI, Proyecto Educativo Institucional, esto también como respuesta a la exaltada necesidad del individualismo y el reconocimiento. Además también podemos observar otra diferencia entre quienes escribían ambos documentos, por un lado, el reglamento escolar, era escrito por un inspector general que se basaba en los criterios globales a los que la educación debía hacer frente, por el contrario ahora el manual de convivencia, lo escriben los directivos y maestros del colegio en compañía de algunos padres de familia y algunos estudiantes en representación de las mayorías haciendo del proceso de construcción del manual, un proceso honesto, justo y participativo.

Donde nuevamente la idea de la ley y la regla juegan un papel fundamental porque lo que se está estipulando en el manual de convivencia no son una serie de leyes que se deban cumplir y que tengan cabida fuera de la escuela como si sucede con el reglamento, más bien son una serie de acuerdos, normas y pactos para los que deben estar de acuerdo cada uno de los participantes, se empieza entonces a negociar acciones como corregir conductas, bien define la SED (s.f) que “el Manual de Convivencia es el pacto social de los estudiantes

entre sí y entre ellos, los demás miembros de la comunidad educativa y el ordenamiento institucional” (p.1)

Pareciera entonces que la institución escolar disciplinaria excedió la vigilancia y control, dando a la infancia un papel invisible de sumisión y obediencia, pero que ahora la institución escolar como galpón anula cualquier posibilidad de conducción. Así como lo afirma Lewkowicz (2004) “Dicho de otro modo, los habitantes de la escuela nacional sufren porque la normativa limita las acciones; mientras que, los habitantes de las escuelas contemporáneas sufren porque no hay normativa compartida” (p. 31)

Estas dos acciones tanto el exceso como la carencia total de la disciplina, no son más que una mala lectura de la misma aseverando que es represiva y humillante y que la disciplina impide ser y elegir entre una variedad de posibilidades, por esto encontrarse con argumentos como los postulados por Campbell (Citado en Galvis. 2006) donde define la disciplina como:

Una subyugación de los derechos de un niño a los derechos de un adulto, aunque en esta situación el niño sea padre del adulto. Para deshacer esta maraña resulta útil ofrecer una clasificación de los intereses en juego, en la relación con los derechos del niño o del menor, de manera que puedan clasificarse las elecciones prioritarias que deben realizarse entre los distintos y entrelazados intereses en juego (p. 58)

Por esto, apelando a los derechos se opta actualmente por hablar de elementos como la autorregulación y el autocontrol, sacando la disciplina de los discursos y prácticas por considerarse una dominación del adulto hacia el niño, no obstante Noguera y Marín (2007) reconocen que:

La historia de las ideas pedagógicas ha confundido la regulación o la autorregulación con la idea de autonomía o libertad (libertinaje), pero aquí se trata sólo de una nueva forma de ejercicio de poder sobre los sujetos infantiles; no cualquier forma, ciertamente, sino una muy sofisticada estrategia biopolítica que se podría definir como economía política del yo: al sujeto (infante) ya no lo coaccionan más desde el exterior (el maestro a través de la enseñanza), sino que lo gobiernan desde el interior (él mismo), mediante procesos de auto-coacción (p. 121)

Es decir, aunque se mantiene un control no se hace de forma evidente como se mantenía con la disciplina, se utiliza una nueva estrategia que da la impresión de ser propia de los sujetos infantiles. Pero, claramente señala que no puede denominarse sinónimos de autonomía o libertad a la autorregulación y al autocontrol.

En concordancia con Deleuze, quien reconoce el tránsito de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, Acosta (2012) relaciona como la “Unicef evidencia la transformación de la infancia moderna como objeto de protección (disciplinada) a sujeto de derechos (controlada)” (p. 90) obteniendo así, la transición entonces de una infancia disciplinada, obediente y sumisa (objeto de vigilancia) a una infancia participativa y ciudadana (sujeto de desarrollo)

A lo que Foucault citado en Noguera (2013) argumenta que las crisis de las sociedades disciplinarias no radica en la disciplina sino por el contrario en una sociedad sin disciplina y afirma que:

La disciplina, que fue eficaz para mantener el poder, ha perdido una parte de su eficacia. En los países industrializados, las disciplinas entraron en crisis. Después de cuatro, cinco siglos, se consideraba que el desarrollo de la sociedad occidental dependía de la eficacia del poder para realizar su función. Por ejemplo, era importante dentro de la familia cómo la autoridad del padre o de los padres controlaba los comportamientos de los niños. Si este mecanismo se rompe, la sociedad colapsaría. Cómo el individuo obedecía era un asunto importante. Durante los últimos años la sociedad ha cambiado y los individuos también. Son cada vez más diversos, distintos e independientes. Hay cada vez más tipos de personas que no están más forzados a la disciplina, así que nos vemos obligados a pensar el desarrollo de una sociedad sin disciplina. (p. 46)

No por esto, queremos apoyar que el exceso de disciplina sea el único camino para la formación de los sujetos infantiles, pues es menester reconocer como a raíz de tanto maltrato y abuso de poder y dominación es que hacia 1970 las sociedades empezaron a cambiar dejando de lado la disciplina y la autoridad, así como lo plantea Noguera (2013):

Esa crisis de la educación que finalmente implicaba la crisis de la manera como los nuevos llegan al mundo y crecen en él, se encontraba asociada a una crisis de la autoridad y a un profundo cuestionamiento de la tradición, pues la incorporación de los nuevos, antaño

tarea fundamental de los adultos, estaba ahora a cargo del propio mundo y sociedad infantiles. (p. 47)

Acciones y discursos que también repercuten las prácticas pedagógicas y escolares por lo que se empiezan a utilizar otro tipo de recursos, métodos y estrategias como por ejemplo los argumentos donde el niño contemporáneo, el niño como sujeto de derechos, no solo se le enseña sino que el autónomamente es capaz de aprender, pues, anteriormente todo estaba relacionado con las disciplinas desde el poder y también desde el saber cómo organización curricular para esos sujetos infantiles, que no tenían conocimientos que llegaban a la escuela en blanco, así lo señala Caruso citado en Noguera y Marín (2007) al indicar que:

La enseñanza como disciplinamiento había analizado y reorganizado el espacio, el tiempo, y las formas de actividad de la sala de clase para poder ordenar y gobernar a estos “otros”. Por el contrario, la enseñanza como situación de regulación tenía que gobernar estos sujetos en crecimiento, que ya no eran vistos meramente como una masa puesta a disposición para que se le diera “forma” y formación a través de la aplicación cotidiana de las disciplinas (p. 120)

Una organización que ya no era válida debido al urgente llamado y cambio que se solicitaba, se buscaba entonces una reorganización que diera un sentido más participativo, autónomo e individual al aprendizaje que se aseguraba podían construir los niños, alejando la disciplina desde todo concepto: de poder y saber.

Para concluir, en respuesta al interrogante ¿Cuáles son los efectos que deja el cambio de concepción de niño de cuidados a niño como sujeto de derechos? ¿Transición o ruptura? Se debe cuestionar alrededor del término transición, preguntándonos si este cambio del sujeto de cuidado a derechos fue una transición o se podría darle otra denominación que apele mejor a las condiciones en las que sucedió el mismo. Es por esto que, indagando por el concepto de transición encuentro que la real academia de la lengua española la denomina como un efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto.

Será entonces que la palabra que refleja lo que sucedió con este paso entre el reglamento y el manual de convivencia, es exactamente la transición, será que un efecto, una serie de causas hicieron que como consecuencia un reglamento escolar pasara a ser un

manual de convivencia. Porque de ser así resultaría cotidiano entender que los cambios en las construcciones sociales (la infancia) influyan en el cambio de noción, discurso y prácticas, alrededor de la escuela.

Pero, no podemos obviar las tensiones sociales que he venido presentando a lo largo del documento que nos invitarían mejor hablar de una fractura en la escuela, y en la sociedad en general, al tratar y leerse el tema de la infancia como sujeto de cuidados y la infancia como sujeto de derechos, la escuela, como muchas otras instituciones tuvieron que hacerle frente a estos nuevos requerimientos, sociales y legales para poder seguir ejerciendo como institución escolar.

Entonces porque no mejor hablar de lo que oculta esta ruptura en el devenir particularmente de la escuela con el cambio de este instrumento escolar del reglamento al manual de convivencia que no solo hace evidente un cambio de concepción frente a la infancia sino que pone en tensión elementos importantes como el rol social de los niños actualmente como: adultos pequeños (sujetos con más derechos y libertades y pocos deberes), niños de consumo y mercado. Sin olvidar, la importancia de la disciplina y el olvido de la misma como parte en la formación de la infancia.

Una fuerte invitación y llamado a través de la investigación es plantear, preguntarse e indagar sobre la infancia actual, por más controversial, pluralizador y caótico que resulte, pues este es el punto de partida para poder asumir de una mejor manera social, familiar y escolarmente los retos que se presentan hoy por hoy con el niño (y la niña) como sujetos de derechos, ya que, como le expresan Corea y Lewkowicz (2004)

Pareciera entonces que para pensar la infancia es necesario des-suponer la infancia y postular que hay chicos. Des-suponer la infancia significa no pensar a los chicos como hombres del mañana, sino como chicos del hoy. Y hablar el término de chicos de hoy significa partir de que los chicos no están excluidos en estos tiempos de conmoción social, no están anclados a estructuras sino que están pensando tan frágiles, tan desesperados, tan ocurrentes como cualquiera de nosotros, que tenemos la misma fragilidad de ellos (p. 114)

La mayoría de autores que realizan un estudio a la infancia actual terminan por concluir que es necesario tras este reconocimiento legal y social de los derechos analizar a fondo

cuales pueden llegar hacer las consecuencias de tanta protección, libertades y posibilidades que se les están entregando a la infancia, porque como ya hemos podido ver se están empezando a borrar figuras, límites y roles que llevan a la desaparición.

Y en relación con esta investigación desde las rupturas y las tensiones que encontramos a lo largo del camino escolar, aterrizándolo al reglamento y al manual se reconoce que es necesario retornar a ideas como la disciplina bien entendida desde el poder y desde el saber, otorgar un sentido a la formación de los infantes que habitan la escuela, y no pensar solo en una buena vivencia y relación con el otro, una buena con-vivencia, sino más bien proponernos como maestros enriquecer la formación y la producción de conocimiento desde la autoridad y disciplina, sin que estas sobrepasen el respeto hacia el otro.

Los autores Noguera y Marín (2007) presentan la pregunta de la infancia desde dos perspectivas: la infancia como problema o el problema de la infancia, postulando la idea de la infancia como una quimera, un híbrido que resulta aterrador, extraordinario y desconocido y que por esto mismo debemos estudiar, investigar y preguntarnos.

Y es allí, desde lo natural que concluyen que la infancia no es el problema, pues si se analiza la naturalidad de los sujetos que apelan a esta categoría: los niños y las niñas, no presentan una anomalía que los excluya de su grupo poblacional de seres humanos, sino que el problema de la in – fancia, otro argumento que postulan los autores, es a lo que tenemos que hacerle frente, porque si bien los niños y las niñas no son anormales, si se presentan muchos vacíos e inexplicables situaciones con ellos y más aún en la construcción social de la categoría infancia.

Precisamente como esta forma de preposición in- fancia denota que lo que no existe en esa palabra es lo infantil, sin infancia, así como lo expresan los autores (2007)

La infancia es, en verdad, una producción contra natura, y si in-fancia hace referencia a ausencia de palabra, eso infantil hoy... con aquello que aún no podemos nombrar cómodamente, decir, capturar porque se nos escapa, porque es impronunciable; es esa infancia que nos acontece, que es contradicción (p.124)

Porque no produce miedo y angustia con base en el desconocimiento, como hablamos de un sujeto de derecho que violenta a otro pero que por su condición de infante se ampara,



por ejemplo. Por esto, reconocen que es preciso olvidar las nociones que sobre ese mundo infantil moderno: carente, débil y delicado se ha construido socialmente, por el contrario aseguran que más bien se trata, por el contrario, de salir al encuentro de esas novedades de esas diferencias, para quizá pensar de nuevo en aprender otras cosas, nuevas y diversas formas de estar en el mundo y de establecer relaciones con los otros

Hoy por hoy, no sabemos cómo definir un niño ¿y que se puede hacer con algo que se desconoce? Muy poco, es por esto que la propuesta de los autores es más allá de culpar o problematizar la infancia con una serie de causas y efectos, abrir la posibilidad social, personal e investigativa para la construcción de nuevas nociones y prácticas para saber a qué nos estamos enfrentando con estos nuevos infantes.

Cerrando con una invitación que propone Noguera (2013) en la cual asumiendo y revisando con una mirada crítica los argumentos aquí expuestos

Por todo ello, como pedagogos, como educadores, como maestros, como adultos, no podemos renunciar a educar y a enseñar, justamente por el futuro, por lo nuevo, por lo que vendrá, por eso mismo, entonces, educar, enseñar, formar es una manera de decir no al dispositivo de aprendizaje o, si se quiere, una contraconducta, por eso quizá sea el momento de tener el valor de decir, con Foucault, que “no queremos ser más gobernados de esa manera, con esos fines, por esos sujetos”. (p. 59)

Será que estamos condenados a repetir el pasado pero desde diferentes ángulos y lugares de ataque, antes la infancia se encontraba en una condición de olvido, abandono y hasta maltrato, pero actualmente se ha empezado a dar tanto vuelo, tanta libertad que si no reaccionamos rápido encausando y estableciendo límites que no sobrepasen a ninguna de las partes, la infancia ocupara la figura del adulto de la modernidad y los adultos seguramente se convertirán en esa infancia moderna bajo el amparo de la nueva infancia.

Porque claro, no golpearan, ni encerraran a los adultos pero posiblemente a través de la demanda, tutela entre otras acciones legales, sin contar las pataletas, berrinches y toda forma de manipulación, que finalmente no es otra que una conducción por parte de la infancia con el fin de postergar su existencia como niños y jóvenes alejados de la idea del adulto que Noguera y Marín (2007) sitúan

Tenemos hoy –un poco como fue antes de la modernidad– unos adultos en cuerpos pequeños, seres más o menos autorregulados, sujetos de derechos que deciden sobre sus vidas –como nosotros los adultos, en un marco restrictivo de ofertas sociales y culturales–, que piensan, razonan; sujetos de saber –que explican, dan razones, argumentan– que cometen crímenes, compran, consumen, pero también unos pequeños, con cuerpos en crecimiento –frágiles, débiles–, que necesitan cuidado y protección, aunque vistan, se alimenten y, en general, consuman las mismas cosas que jóvenes y adultos. (p.12)

## 8. CONCLUSIONES

Las tensiones principales que indican y orientan cuales son los efectos de la transición del niño de cuidados al sujeto de derecho son:

- La infancia como construcción social no se ha mantenido estática a lo largo de la historia sino que, ha respondido a las demandas, como también ha sabido imponer sus requerimientos y ha estado ocupando roles de oprimido, como también reclamando otros de atención y escucha.
- El mercado y el consumo juegan un papel fundamental con la infancia contemporánea y resulta controversial que de un lado, el estado exija mediante leyes que se pretende cuidar la inocencia y el cuerpo de la niñez frente a las violaciones y abusos sexuales, pero del otro (consumo) se permita jugar y usar este mismo cuerpo como un insumo de venta y publicidad. Es necesario que los niños y las niñas dejen de ser vistos y entendidos como una mercancía más o como una posibilidad de venta.
- Es necesario diferenciar y establecer límites entre los derechos de los niños y la titularidad y el ejercicio de los mismos para que estos no se alunen o no sean tenidos en cuenta. Como también reconocer una serie de deberes y obligaciones por parte de la infancia que otorgue mayor control de los niños a la sociedad.
- La mala lectura de la disciplina ha hecho que la sociedad contemporánea se reconozca como la sociedad de la crisis disciplinaria debido a su ausencia total dando paso a un declive institucional donde las leyes, el control y la formación se alejan no solo de los propósitos de la escuela, sino también de la familia y la sociedad. Y allí cabe preguntarse ¿qué tan pertinentes son las reglas, acuerdos y/o pactos que se han realizado en la escuela bajo el emblema de la convivencia?

- ¿Estamos nuevamente ante la figura de un adulto pequeño?, pero esta vez bajo otras salvedades en relación no con malos tratos o invisibilización, sino por el contrario frente a un adulto pequeño porque el estado, las leyes, el consumo y la sociedad, está permitiendo que la diferencia entre ser niño – adolescente y adulto se borre, haciendo de estas tres franjas una sola.

## BIBLIOGRAFÍA

Acosta, W. (2007) *La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. Aportes para una lectura crítica y extrañamiento*. Revista Pedagogía y Saberes N° 37. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Álzate, M. (2003) *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira, Colombia. Papiro

Apple, M. (1994) *Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la educación*. Departamento de Currículum e Instrucción. Universidad de Wisconsin-Madison.

Ariés, P. (1960) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. España. Taurus.

Bauman, Z. (2001) *Modernidad Líquida*. Ciudad de México. México. Fondo de cultura económica.

Bustamante, G. (2004) *De pulgarcito a pinocho: sobre escuela e infancia*. Revista. Pedagogía y Saberes, Edición N° 20, Bogotá D.C.

Código Civil Colombiano (1974) [CCC] Ley 29 en su art.250 de 1982 (Colombia)

Corea, C. Lewkowicz, I. (2004) *La pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Argentina. Paidós Educador.

Corea, C. (2002) *Chicos en Banda*. Buenos Aires, Argentina. Paidós Educador.

Duarte-Rico, L., García-Ramírez, N., Rodríguez-Cruz, E. & Bermúdez Jaimes. M. (2016). *Las prácticas de crianza y su relación con el Vínculo Afectivo*. Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 9 (2).

Galvis, L. (2006) *Las niñas, los niños y los adolescentes: titulares activos de derechos: mirada a Latinoamérica*. Bogotá: Ediciones Aurora.

García, E. (1999) *Derechos humanos y calidad de vida*. In *Derechos humanos. La condición humana en la sociedad tecnológica*. Tecnos, Madrid, pp. 131-163. ISBN 84-309-3360-3

Iglesias, S. (2007) El desarrollo del concepto de infancia. Recuperado de: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/concepto.pdf>

MEN (2011) *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el distrito*. Bogotá, Colombia. MEN.

Narodowsky, M. (1999) *Después de clase: desencantos de la escuela actual*, Buenos Aires, Argentina. Novedades Educativas.

Noguera, C. (2013) *Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales*. Revista Colombiana de Educación N° 65. Bogotá, Colombia.

Noguera, C. Marín, D. (2007) *La infancia como problema o el problema de la infancia*. Revista Colombiana de Educación N° 53. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

SED (s.f) *Manuales de Convivencia Instituciones de educación formal oficiales y privadas Orientaciones generales*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Inspeccion/2012/abril/orientaciones%20sobre%20manuales%20de%20convivencia.pdf>

UNICEF (2006) *Convención de los derechos de los niños*. Madrid, España. Nuevo Siglo. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Varela, J. (1986) *Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños*. Revista de Educación, España. MEN.

## ANEXOS (TEMATIZACIONES)

Titulo	<b>¿SE ACABO LA INFANCIA? Ensayo sobre la destitución de la niñez</b>		
Autor	Cristina Corea	Año: 1999	Editorial: Lumen Hvmanitas
Discursos mediático, influencia para y sobre la infancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “La relación con el receptor que propone el discurso de los medios masivos es otra de las condiciones de la ciudad de la infancia: el acceso indiferenciado a la información y al consumo mediático distingue cada vez menos las clases de edad. Así mismo, la velocidad de la información y el tipo de identidades propuestas por la imagen impiden el arraigo de diferencias fuertes” (p. 12)</li> <li>• “el análisis del discurso mass mediático nos depararía una sorpresa: el problema no residía en el modo en el que el discurso trataba el caso de la infancia asesina, sino que el funcionamiento de los medios en este caso era un síntoma de otra cosa “ (p. 20)</li> <li>• “La producción discursiva de los medios en torno a la infancia asesina es efecto de ella, pero a su vez es síntoma de las condiciones en que se produce este tipo de particular de violencia infantil. Ese conjunto de condiciones no es ni más ni menos que el momento de agotamiento de la niñez. El tratamiento discursivo que proponen los medios de la crisis de la infancia reprime la percepción del agotamiento de las instituciones que la forjaron. Se cumple una vez más una ley del funcionamiento discursivo: la repetición de enunciados reprime la legibilidad de sus condiciones históricas de enunciación” (p. 28)</li> <li>• Los medios ahora dan la parada y definen que decir y por cuanto tiempo que dure por ejemplo una noticia (p. 44)</li> <li>• “La publicidad de productos de consumo infantil puede tener como destinatario a los padres (adultos) o directamente a los niños. Una tendencia creciente en el rubro de los productos infantiles es el privilegio del destinatario niño sobre el destinatario adulto” (p. 95)</li> <li>• “Lo primero que se advierte es que la exhortación publicitaria sobre la conducta del niño hace caer uno de los modelos pedagógicos de la infancias el del niño obediente” (p. 96)</li> <li>• “En la publicidad de los noventa, en cambio, el producto se ha auto- nominados aparece despojado del niño y de la situación de juego; el objeto se mueve sólo, o como efecto de la imagen; no lo mueve el niño...” (p. 97)</li> </ul>		

<p>Discurso de la infancia de cuidados y que debemos proteger porque es débil</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aquellas diferencias basadas en el principio de separación, como las etapas de la vida, la espera o el progreso, que son características de la identidad de los niños modernos, se disuelven con el avance de las identidades móviles de mercado, impuestas por el dispositivo de la moda” (p.12)</li> <li>• La infancia que asesina el cruel caso de Liverpool “nuestro problema no era del orden de los hechos sino del orden del discurso” (p. 19)</li> <li>• La infancia instituida por las instituciones modernas transformaba el cachorro humano en un objeto frágil e inocente, dócil y postergado a un futuro. Esas significaciones se han agotado” (p. 25).</li> <li>• “Donzelot en su análisis historiográfico de las prácticas familiaristas. Se recordará que su análisis registra la existencia de dos infancias, una infancia peligrosa, la de los sectores populares; una infancia en peligro, la de los sectores burgueses. "las prácticas de control y asistencia se ejercen sobre la primera, gobernadas por la noción de prevención; la educación y la protección están destinadas a intervenir sobre la segunda” (p. 40)</li> <li>• “Resulta inadmisibles pensar en su desaparición; la idea de la degradación de una esencia para mucho más teneable” (p. 70)</li> <li>• “la existencia de la palabra “infancia” en el vocabulario de nuestra época no da cuenta por si sola de la vigencia de las instituciones. El lenguaje es, en cierto modo, idealista; las palabras subsisten aunque su material -práctico-haya cambiado” (p. 113)</li> <li>• Ya no se quiere ser niño, pero tampoco adulto mayor, se quiere vivir en la época de la juventud sin hallar cercanía, relación, proximidad o continuidad, ya no hay afán por crecer y madurar sino más bien siempre por verse joven y bien. “Si el ideal juvenil tiende a globalizarse, desaparece en su especificidad como edad vital; ya no se deja pensar en correlación con otras etapas de la vida” (p. 114)</li> <li>• “Por un lado, se asocia a la desaparición práctica de las edades de la vida. Al caer el paradigma moderno del progreso, cae con él la concepción genética de las edades, para la cual la infancia constituye la etapa de espera de la adultez. “Concebir de este modo a la infancia es suponer la existencia de una edad en la que se es y una en la que no se es” (p. 118)</li> <li>• En cambio, cuando el niño es sujeto de derechos, habla. Aparece entonces el nosotros inclusivo, propio de la identificación generalizada propuesta por el discurso democrático” (p. 128)</li> </ul>
---	---



<p>Instituciones modernas y desinstitucionalización</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “La infancia instituida por las instituciones modernas transformaba el cachorro humano en un objeto frágil e inocente, dócil y postergado a un futuro. Esas significaciones se han agotado” (p. 25)</li> <li>• “La mirada recae inevitablemente sobre la escuela y familia, las instituciones que tradicionalmente fueron responsables de la contención y de la formación de niños , a los que efectivamente producida como alumnos o hijos” (p. 26)</li> <li>• “Nuestra tesis liga el agotamiento de la infancia a la pérdida de eficacia de sus instituciones de asistencia. Su improductividad actual responde a factores internos y externos. Por un lado, a su propio proceso de agotamiento; por otra lado, al cambio de las condiciones en que históricamente se inscribieron aquellas instituciones” (p. 56)</li> <li>• “En antes y después un apartado sobre la nota de la democracia en la escuela se lee: Antes y durante el proceso, los padres se aliaban con el maestro, con la autoridad; ahora se transformaron, en una especie de delegados de sus hijos, dice Peyrelongue, Consciente de que los chicos YA NO SOPORTAN QUE LES GRITEN Y DEFIENDEN SUS DERECHOS” (p. 126)</li> <li>• "La transformación del rol de los padres indica sintomáticamente el agotamiento de la infancia y, en consecuencia, hablarla también de un cambio de estatuto del niño y de los padres” (p. 126)</li> </ul>
---	---

Titulo	<b>Crisis de la educación como crisis de gobierno sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales.</b>		
Autor	Carlos Ernesto Noguera	Año: 2013	Revista Colombiana de Educación N° 65.
Adultos en miniatura que exigen sus derechos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Parece que los niños de hoy nacieron con un chip incorporado que los hace individuos más inteligentes, activos, autónomos, por lo menos en lo que se refiere a gran parte de sus elecciones cotidianas” (p. 44)</li> <li>• “La típica infancia moderna, tal como la conocimos los adultos de hoy, parece haber desaparecido. Nos estamos acostumbrando a ver en nuestras aulas, en nuestras casas, no infantes, sino pequeños adultos, adultos en miniatura que no solo tienen derechos, sino que los exigen” (p. 44)</li> </ul>		
Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CRISIS DISCIPLINARIAS FOUCAULT CITADO EN NOGUERA (2013, p. 46) La disciplina, que fue eficaz para mantener el poder, ha perdido una parte de su eficacia. En los países industrializados, las disciplinas entraron en crisis. Después de cuatro, cinco siglos, se consideraba que el desarrollo de la sociedad occidental dependía de la eficacia del poder para realizar su función. Por ejemplo, era importante dentro de la familia cómo la autoridad del padre o de los padres controlaba los comportamientos de los niños. Si este mecanismo se rompe, la sociedad colapsaría. Cómo el individuo obedecía era un asunto importante. Durante los últimos años la sociedad ha cambiado y los individuos también. Son cada vez más diversos, distintos e independientes. Hay cada vez más tipos de personas que no están más forzados a la disciplina, así que nos vemos obligados a pensar el desarrollo de una sociedad sin disciplina.</li> <li>• “Esa crisis de la educación que finalmente implicaba la crisis de la manera como los nuevos llegan al mundo y crecen en él, se encontraba asociada a una crisis de la autoridad y a un profundo cuestionamiento de la tradición, pues la incorporación de los nuevos, antaño tarea fundamental de los adultos, estaba ahora a cargo del propio mundo y sociedad infantiles. (p. 47)</li> <li>• Recordemos que, a diferencia de Kant, Rousseau no partía de la disciplina, ni pretendía enseñar nada, sin embargo, su idea de educación libre no significaba una renuncia a la dirección, o la conducción; se trataba de una nueva manera de hacerlo, una fórmula novedosa que consistía en establecer las condiciones para una autorregulación del individuo. (p. 53)</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Pero esta propuesta de libertad y naturalidad no fue una renuncia al cultivo, al adiestramiento. Nada más extraño a ese gobierno que la idea de un dejar hacer o de un abandono silvestre. Se trata de una extraña forma de llevar a cabo el gobierno: invisibilizarlo o, mejor, trasladarlo del lado del adulto, del maestro hacia el medio, hacia la naturaleza” (p. 54)</li> <li>• “Considero entonces que la crisis de la disciplina, la crisis contemporánea de gobierno, tiene que ver con la emergencia de una forma liberal del arte de gobernar, eso que Foucault llamaría gubernamentalizada liberal, pero, sobre todo, tiene que ver con la imposibilidad de su implementación o, en otras palabras, con los efectos que produjeron las tentativas de llevarla a cabo en distintos momentos y espacios sociales, principalmente desde comienzos del siglo XX (p. 54)</li> <li>• Por todo ello, como pedagogos, como educadores, como maestros, como adultos, no podemos renunciar a educar y a enseñar, justamente por el futuro, por lo nuevo, por lo que vendrá, por eso mismo, entonces, educar, enseñar, formar es una manera de decir no al dispositivo de aprendizaje o, si se quiere, una contra conducta, por eso quizá sea el momento de tener el valor de decir, con Foucault, que “no queremos ser más gobernados de esa manera, con esos fines, por esos sujetos”. (p. 59)</li> </ul>
<p>Nueva Infancia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cuando los saberes y vida de la generación vieja no son suficientes para adaptarse a las nuevas condiciones y se hace necesario aprender de los colegas, entonces nos encontramos frente a un tipo de cultura co-figurativa” (p. 48)</li> <li>• “La velocidad de las transformaciones contemporáneas han hecho imposible vislumbrar cómo será el futuro. Se trata de un momento en el que la juventud ha llegado a ocupar el lugar protagónico que antaño ocupó el adulto” (p. 49)</li> <li>• Mead citada en Noguera (2013, p. 49) Antaño siempre había adultos que sabían más que cualquier joven en términos de experiencia adquirida al desarrollarse dentro de un sistema cultural. Ahora no los hay. No se trata solo de que los padres ya no son guías, sino de que no existen guías [...] No hay adultos que sepan lo que saben acerca del mundo en que nacieron quienes se han criado dentro de los últimos veinte años La juventud pasó a ser un estrato social independiente y autónomo y pasó a considerarse ya no</li> <li>• como una fase preparatoria para la vida adulta, sino como la fase culminante del pleno desarrollo humano (esto es particularmente visible en el caso de los deportistas de alto rendimiento)</li> <li>• Para Kant, la educación implicaba la posibilidad de transformación de la animalidad en humanidad, lo que significaba la principal herramienta para la</li> </ul>

conformación del hombre, que nacía inacabado y frágil. (p. 50)

- “podríamos decir que si Emilio –como personaje de ficción– fue el sueño de una humanidad mejor, una propuesta para la salvación de la humanidad, Bart Simpson –otro personaje de ficción– representa hoy una forma de ser de la humanidad, pero antes que un horizonte de salvación o mejoramiento, se trata más bien de un espejo” (p. 56)
- “Y es que Bart Simpson es un hijo de Emilio: por más esmerados que sean los padres, sus hijos pueden tomar caminos inimaginables: recordemos que no se puede educar en estricto sentido, tampoco gobernar, por fortuna” (p. 56)
- Bart es una forma de infancia contemporánea, es una “quimera que con cuerpo de niño se comporta y piensa como un joven contemporáneo de clase media, es decir, quiere solo divertirse, pasarla bien, no le gustan los deberes y, desde luego, no quisiera ser adulto, no está en su horizonte, entre otras cosas, porque parte de sus referentes adultos solo son como adolescentes con cuerpos adultos, otras quimeras” (p. 57)
- Bart se convierte en la pesadilla del sueño de Rousseau otro personaje significativo de la serie es Homero, quien refleja lo que ha sido el cambio de la estructura familiar. “Homero fue uno de los primeros hijos de lo que Hobsbawm llama la revolución cultural del siglo XX, ese conjunto de transformaciones que afectó la estructura familiar y las relaciones entre los sexos y entre las generaciones. (p. 57)

Titulo	<b>La infancia: concepciones y perspectivas</b>		
Autor	María Victoria Álzate	Año: 2003	Editorial: Papiro
<p>Concepción de infancia: pautas de crianza y relaciones paterno filiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Desde una perspectiva psicogénica de la historia de la infancia, De Mause (1991) enseña que las concepciones de la infancia está íntimamente asociadas a las formas o pautas de crianza. Se conciben éstas como formas o tipos de relaciones paterno filiales que han tenido un desarrollo no lineal en la historia de la humanidad. Así tenemos los siguientes tipos: infanticidio (antigüedad - siglo IV); abandono (siglos IV-XIII); ambivalencia (siglos XIV-XVII); intrusión (siglo XVIII); socialización (siglos XIX- mediados del XX); ayuda (se inicia a mediados del siglo XX). En este contexto, las concepciones de infancia están determinadas por la secuencia continua de aproximación entre padres e hijos a medida que, generación tras generación, los padres superaban lentamente sus ansiedades y comenzaban a desarrollar la capacidad de conocer y satisfacer las necesidades de sus hijos” (p. 25)</li> </ul>		
<p>Nuevos discursos en la infancia: Integral dad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muñoz y Pachón Citado en ALZATE “La inteligencia ya no era un bien dado sino algo susceptible de desarrollarse. La imaginación no era mal hábito, sino una cualidad que había que ampliar y darle campo libre. Las fantasías y los sueños de los niños no eran algo que debía combatirse, sino formas útiles de comprensión del mundo. La curiosidad no debía evitarse, era una cualidad deseable y fomentable. La explotación del mundo y de sí mismo era algo que había que ayudarles a desarrollar. El juego no era tiempo perdido, sino una actividad que debía utilizarse permanentemente en la educación y en la formación de hábitos» (p. 27).</li> <li>• La antigua sociedad tradicional occidental no podía representarse bien al niño, y menos todavía al adolescente. La duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no podía valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos. El bebé se convertía enseguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud, las cuales probablemente existían antes de la edad media y que se han vuelto esenciales hoy en día en las sociedades desarrolladas.(p. 33)</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “La historia concebida como disciplina conformada por diversos campos discursivos y estudio de las relaciones de poder, posibilita una aproximación a la génesis de la moderna percepción social de la infancia” (Varela, 1986). (p. 47)</li> <li>• Rousseau escribe por primera vez de forma explícita que el niño no es un hombre en pequeño, que la infancia tiene sus formas de ver, de pensar y de sentir y que nada es más insensato que querer sustituirlas por las nuestras. Elabora en consecuencia, un programa educativo que abarca desde el nacimiento hasta el casamiento de Emilio, programa que ha de desarrollarse lejos de nocivas influencias de la sociedad, en plena naturaleza y siguiendo sus leyes. (p. 49)</li> <li>• A comienzos de siglo, la vinculación de la mujer a las acciones caritativas y de protección al menor provenía de su carácter de mujer; a mediados de siglo, su vinculación se hacía en términos profesionales. Se rompió el vínculo niñez-mujer y comenzó a abrirse el espacio para la atención especializada, de hombres y mujeres, a la infancia. (p. 69)</li> </ul>
<p>Redefinición de la infancia: desde cuidados y derechos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La concepción del niño en la sociedad contemporánea es decir las concepciones de la infancia durante las dos últimas centurias, está formada por tres corrientes, reforzando, en ocasiones paradójicamente, como en el caso de Rousseau, los criterios de preservación y protección, que el autor ha detectado como ideas dominantes en los tiempos modernos: a) La revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico, que introducirá en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad, y que va a postular el aislamiento del niño de los contactos precoces con la vida social. b) Los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia, que se vinculan a la organización de los grandes sistemas nacionales de educación y que crean las estructuras efectivas para la reclusión institucional de los niños. (3) Las concepciones pedagógicas contemporáneas de la infancia vendrán a reforzar la imagen de la infancia, gestada en los tiempos modernos, como etapa vital reservada al desarrollo y segregada, mediante mediaciones tutoriales o institucionales, según los casos, del contacto prematuro con el mundo social adulto (4) La infancia, para la pedagogía moderna y contemporánea, constituye una etapa de la evolución psicobiológica que posee una significación propia y que no debe ser acortada. En</li> </ul>

ella, el niño, que no es una miniatura del adulto, juega, experimenta y se adapta funcionalmente al medio físico y social con el que interactúa, preparándose para su futura cristalización. Cuanto más se prolonga la infancia, más se incrementa su plasticidad y se enriquece el débil capital genético del niño, con el consiguiente aumento de sus posibilidades de desarrollo. Es preciso, pues, a la etapa infantil de los influjos precoces y ofrecer al niño las condiciones ordenadas funcionalmente a su desenvolvimiento. También las concepciones psicológico-funcionales de la educación, al igual que las naturalistas libertarias examinadas, viene a reforzar la idea de preservación y prolongación de la infancia. (p. 109)

- En el siglo xx empieza a fraguarse la idea de que los niños también tienen algún otro derecho. Se trata de un largo y lento proceso que empieza con la Declaración de Ginebra de 1929. Su análisis desvela, aunque a primera vista pueda parecer escandaloso, cómo parece que el imaginario colectivo se resiste a creer que también forman parte de la categoría de seres humanos. (p. 147)
- Aunque resulte repetitivo, se debe insistir una vez más la trascendencia histórica de la Convención. Como algunos autores han apuntado, sus repercusiones en el ámbito internacional sobre la concepción de la infancia abren, sin duda, un nuevo período histórico para la infancia. Llegar a ella ha supuesto una larga secuencia de pasos, separados por larguísimos intervalos.. Podemos hablar ya de una nueva era para la infancia o incluso de una nueva infancia. (Casas 1998; O'Donnell, 1999; Cillero, 1999) (p. 149)
- Respecto a la definición de infancia, el artículo primero define al niño, para efectos de la aplicación de la Convención, como “todo ser humano menor de 18 años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (p. 153)
- También figuraba en el proyecto inicial la excepción genérica, que permite sustraer de la aplicación de la Convención a las personas menores de 18 años cuando, por mandato de la legislación del país, la mayoría de edad es alcanzada antes. Los trabajos preparatorios demostraron la necesidad de esa cláusula, sin la cual habría sido difícil lograr un consenso sobre la edad de 18 años como criterio principal de la definición contenida en el artículo primero. Algunos países consideraron la edad de 14 o 15 como límite. Sin la cláusula escapatoria, posiblemente estos países hubieran insistido en rebajar la mencionada en la definición. (p. 154)

<p>Infancia: como categoría social.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Por cierto, la Convención permite imponer a los derechos del niño límites destinados a asegurar la “protección especial” que necesitan los niños debido a su mayor vulnerabilidad y limitada madurez. Esa posibilidad no se deriva exclusivamente del principio de los intereses superiores del niño, sino que está reconocida explícita o implícitamente en varias disposiciones de la Convención. (p.159)</li><li>• Por otra parte, el deber del estado y la sociedad de proporcionarle al niño la necesaria protección legitima la intervención en la vida familiar, cuando la desprotección o la negación de los derechos de un niño llegan a perjudicar su bienestar o su desarrollo físico o psicológico. (p. 161)</li><li>• Los resultados permitieron confirmar una hipótesis previa así como abrir una nueva perspectiva de investigación. La hipótesis confirmada se vincula a los trabajos citados de Philippe Ariès, que consideran que la infancia no constituye una categoría de carácter ontológico, siendo por el contrario el resultado de un complejo proceso de construcción social que la “descubre” en la conciencia colectiva alrededor del siglo XIX. La perspectiva novedosa por su parte, puede condensarse en la afirmación de que la historia de la infancia es la historia de su control. En otras palabras, esto significa que es posible reconstruir la historia de la infancia concentrándose en el estudio de los mecanismos “punitivo asistenciales” que la inventan, modelan y reproducen (p. 169)</li></ul>
---	--



Titulo	<b>La infancia como problema o el problema de in-fancia</b>		
Autor	Carlos Noguera y Dora Marín	Año: 2007	Revista Colombiana de Educación N° 53.
Infancia-quimera	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La idea de la infancia-quimera, una apuesta planteada por Noguera y Marín, pues es una infancia “que nos sorprende, que nos inspira ternura, nos provoca sentimientos y deseos de protegerla y abrigoarla, al tiempo que puede generarnos temores, miedos y hasta rencores” (p. 106)</li> <li>• “esos locos bajitos, a pesar de toda esta parafernalia, aún pueden sorprendernos con sus respuestas, con sus acciones, con sus expresiones, con su novedad.” (p. 107)</li> <li>• Jorge Larrosa (2000) “ nombra la relación con el tiempo de un sujeto activo definido por su saber, por su poder y por su voluntad, un sujeto que sabe lo que quiere y puede convertirlo en real, un sujeto que quiere mantenerse en el tiempo” (p. 419)</li> <li>• Cabeza de adulto, cuerpo de niño, actitud de joven-, ensamble asustador, monstruoso, inquietante que nos causa, al mismo tiempo, fascinación y temor” (p. 115)</li> <li>• Como hemos señalado hasta ahora, nos estamos refiriendo a una concepción de infancia que, como cualquier otra concepción, es producto de unas prácticas y a su vez produce unas prácticas, en este caso, prácticas de escolarización, higienización, medicalización, por ejemplo, prácticas en las cuales se ha formado y construido aquello que denominamos niñez” (p. 122)</li> <li>• En estos términos, reconocer esa quimera infantil contemporánea, esa criatura formada en un territorio de disputa y permanente movimiento de saberes, disciplinas, prácticas e instituciones, es observar que el intento de contener, conocer, dominar e introducir a niños y niñas en nuestras comprensiones, en nuestras razones, en nuestros saberes, emergen esas figuras infantiles que, al mismo tiempo y de una sola vez, poseen cabeza de adulto, cuerpo de niño y apariencia de joven.” (p. 123)</li> </ul>		
Infancia en peligro...o infancia peligrosa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “nos extraen la ternura y la sorpresa se convierte en terror frente a aquellos seres hasta entonces dignos de protección y cuidado” (p. 110)</li> <li>• “la infancia no es inocente, tampoco es cómplice: puede comprender el peligro, entender el significado oculto de algunas propuestas, insinuaciones, gestos, y en muchos casos antes que víctimas pasivas, los infantes construyen opciones que logran obstaculizar las pretensiones de sus agresores” (p. 112)</li> </ul>		

<p>Abuso sexual de menores o erotización del cuerpo infantil: la pérdida de la inocencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Como si los concursos de belleza, el maquillaje de las niñas y la exhibición de los cuerpos de niños y niñas en los anuncios publicitarios fuesen sólo juguetes y juegos infantiles: a fin de cuentas, es normal que los pequeños jueguen con ser adultos.” (p. 112)</li> </ul>
<p>¿Explotación del trabajo infantil o derecho al trabajo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Después de la Segunda Guerra Mundial, este proceso se intensificó y se extendió globalmente sobre la acción de una organización supranacional, la OIT y su Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil. Pero al tiempo que este programa se divulga y comienza a funcionar en distintos países, otro tipo de organizaciones y movimientos, las llamadas Asociaciones de Niños y Adolescentes Trabajadores, amparadas en la defensa de los derechos de la infancia –promulgados por otra organización supranacional, la Unicef–, se constituyen para exigir el derecho al trabajo” (p. 113)</li> <li>• “La primera, como es lógico, propone una infancia que precisa cuidado y protección –cosa que estas organizaciones supranacionales están listas para ofrecer–, concepción que se pretende universal, válida para todos los niños y niñas de las diferentes culturas. La otra se trata de una infancia que tiene voz, que decide, que escoge, pero también de una forma de ser infancia en unas condiciones particulares de pobreza, marginación y opciones limitadas, maneras de ser que no se acomodan a las imágenes de los expertos internacionales, pero que están presentes en muchas culturas, sobre todo en las llamadas tercermundistas” (p. 113)</li> </ul>

<p>Los derechos de los niños son los deberes de los adultos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meirieu Citado en Noguera afirma que los derechos de los niños no son más que las responsabilidades que tenemos los adultos por hacer velar y cumplirlos “Los derechos de la infancia son simplemente los deberes educativos de los adultos y aquello que anuncia la Convención sobre los Derechos del Niño es en alguna forma, o nivel de la exigencia en el cual nosotros, los adultos, debemos intentar mantenernos” (p.114)</li> </ul>
<p>La infancia como construcción social puede acabar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Entre los especialistas, psicólogos, sociólogos, pedagogos y culturalistas, esas mutaciones se explican como efecto de los grandes cambios socioculturales acontecidos en el siglo XX, sobre todo con aquellos asociados a los desarrollos tecnológicos y de las comunicaciones, y que ofrecen a los niños y a las niñas nuevas oportunidades para su acelerado desarrollo, llevando también a modificaciones en la actitud educativa de los padres, haciéndolos más tolerantes y conscientes de las necesidades de sus hijos. Se trataría, desde esta perspectiva, del efecto normal del proceso evolutivo” (p. 116)</li> <li>• “Los citados autores consideran que no se trata de una simple transformación sino de un acontecimiento de amplias dimensiones: la propia muerte de la infancia moderna. Según ellos, en cuanto la infancia es una construcción social, no es una figura eterna; entonces, puede desaparecer por efectos de ciertos cambios sociales y culturales que no tienen que ver con la idea de progreso, de desarrollo o de evolución” (p.116)</li> <li>• “Otros autores, como el inglés Buckingham (2002), se oponen a las tesis de Postman, y aunque reconocen que la infancia es una construcción social, sus análisis muestran la permanencia de esta categoría aún ubicada, en la sociedad contemporánea, sobre intensas presiones producto de las múltiples, aceleradas e intensas transformaciones de las últimas décadas. En particular, el trabajo, las llamadas industrias culturales, cine, televisión, radio, videojuegos, Internet y música” (p. 116)</li> <li>• “Se puede decir que nos encontramos frente a un campo discursivo, entendiendo por esto una región –históricamente delimitada– de saberes y disciplinas de distintas procedencias y niveles de elaboración diferenciados, que se cruzan, oponen, luchan desde nociones, conceptos, métodos y teorías particulares, por la definición, delimitación o determinación de un objeto o de unos objetos particulares de saber (y de poder)” (p. 117)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Varela citado en Noguera “... maleabilidad, de donde se deriva su capacidad para ser modelada; debilidad (más tarde inmadurez) que justifica su tutela; rudeza, siendo entonces precisa su “civilización”; flaqueza de juicio, que</li> </ul>

<p>Nueva infancia</p>	<p>exige desarrollar la razón, cualidad del alma, que distingue al hombre de las bestias; y, en fin, naturaleza en la que se asientan los gérmenes de los vicios y de las virtudes –en caso de moralistas más severos, se convierte en la naturaleza inclinada al mal– que debe, en el mejor de los casos, ser encauzada y disciplinada” (p. 120)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caruso citado en Noguera “La enseñanza como disciplinamiento había analizado y reorganizado el espacio, el tiempo, y las formas de actividad de la sala de clase para poder ordenar y gobernar a estos “otros”. Por el contrario, la enseñanza como situación de regulación tenía que gobernar estos sujetos en crecimiento, que ya no eran vistos meramente como una masa puesta a disposición para que se le diera “forma” y formación a través de la aplicación cotidiana de las disciplinas” (p. 120)</li> <li>• “Esta oposición fundamental entre el niño y el programa, presentada por estas dos teorías, puede ser reproducida en otra serie de términos. Disciplina es la consigna de los que exaltan el programa escolar; interés, la de los que colocan al niño como blasón en su bandera” (p. 121)</li> <li>• “La historia de las ideas pedagógicas ha confundido la regulación o la autorregulación con la idea de autonomía o libertad, pero aquí se trata sólo de una nueva forma de ejercicio de poder sobre los sujetos infantiles; no cualquier forma, ciertamente, sino una muy sofisticada estrategia biopolítica que se podría definir como economía política del yo: al sujeto (infante) ya no lo coaccionan más desde el exterior (el maestro a través de la enseñanza), sino que lo gobiernan desde el interior (él mismo), mediante procesos de autoacción” (p.121)</li> <li>• “la insistencia rousseauiana de establecer una particularidad para la infancia y la defensa que la Escuela Activa hizo de un interés natural espontáneo en los niños y niñas comprometieron la definición de esa naturaleza infantil que constituyó a los infantes en objetos de saber, al tiempo que propició una economía de la enseñanza en la que el control de los niños se garantizaba, ya no actuando directamente sobre ellos, sino sobre los ambientes de aprendizaje que se producían en función de introducir al niño en el mundo adulto, el universo del orden, del lenguaje, de la ley” (p. 122)</li> </ul>
<p>In – fancia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tenemos hoy –un poco como fue antes de la modernidad– unos adultos en cuerpos pequeños, seres más o menos autorregulados, sujetos de derechos que deciden sobre sus vidas –como nosotros los adultos, en un marco restrictivo de ofertas sociales y culturales–, que piensan, razonan; sujetos de saber –que explican, dan razones, argumentan– que cometen crímenes,</li> </ul>

compran, consumen, pero también unos pequeños, con cuerpos en crecimiento –frágiles, débiles–, que necesitan cuidado y protección, aunque vistan, se alimenten y, en general, consuman las mismas cosas que jóvenes y adultos.” (p. 123)

- “La infancia es, en verdad, una producción contra natura, y si in-fancia hace referencia a ausencia de palabra, eso infantil hoy, a pesar de todo lo que se hable sobre ello, tiene aún mucho de inefable: las dudas y temores que nos producen los sujetos infantiles están relacionados con aquello que huye de nuestro control, de nuestros saberes, de nuestro lenguaje; con aquello que aún no podemos nombrar cómodamente, decir, capturar porque se nos escapa, porque es impronunciable; es esa in-fancia que nos acontece, que es contradicción” (p. 124)
- “más que pensar la infancia como problema, se trata de considerar el problema de la in-fancia, del encuentro con ese otro que está por venir, de ese otro que no cabe en nuestras palabras ni en nuestras explicaciones. Es reconocer que para el encuentro con esos nuevos seres humanos es preciso olvidar las definiciones y delimitaciones que hemos producido de ese mundo infantil, y dejar las pretensiones de producir y anticipar esos lugares de sujeción, de identificación con los cuales procuramos anclarlos a nuestra cultura. Se trata, por el contrario, de salir al encuentro de esas novedades de esas diferencias, para quizá pensar de nuevo en aprender otras cosas, nuevas y diversas formas de estar en el mundo y de establecer relaciones con los otros” (p.124)

Titulo	<b>Los niños, las niñas y los adolescentes. Titulares activos de derechos</b>		
Autor	Ligia Galvis	Año: 2006	Ediciones Aurora
Derechos y dilema para su ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “El camino para la predicación de la universalidad de los derechos para todos los seres humanos se ha llevado a cabo a través de la aprobación de instrumentos internacionales sobre sujetos y grupos que por su situación de discriminación en la que han vivido necesitan el reconocimiento expreso de la titularidad de derechos” (p. 11)</li> <li>• “Los niños, las niñas y los adolescentes son sujetos de derechos pero su ejercicio activo es problemático porque según las características propias de la calidad de sujetos de derechos, los niños y las niñas carecen de esas facultades, por lo tanto, se considera que deben ser sujetos de protección pero no en ejercicio activo de sus derechos” (p. 12)</li> <li>• “En este análisis reconocemos que el tema está dominado por una hegemonía del pensamiento adulto que consiste en apreciar el mundo y sus actores desde una sola óptica, la óptica de los altos” (p. 12)</li> <li>• “Las teorías que explican y justifican la existencia del orden jurídico parten de la consideración de que los sujetos de derechos son las personas adultas. La capacidad para ser sujetos activos de los derechos coincide con la atribución de la ciudadanía, a los 18. Las personas que se encuentran por debajo de esta tope son sujetos de derechos, pero su titularidad es pasiva, necesitan la protección y representación para ejercerlos y reivindicarlos, según la etapa del desarrollo en la que se encuentre” (p. 17)</li> <li>• “En ese tiempo, el adulto pequeño iba adquiriendo las características del ser grande con la asimilación permanente de las conductas de los mayores y las etapas de su recorrido son la del ayudante en las tareas hogareñas, la del aprendiz en las corporaciones de artes y oficias, y la del sirvo trabajador y proveedor de la familia (p. 21)</li> <li>• “El estatuto personal de la infancia y la adolescencia se ha modificado con las transformaciones tecnológicas y científicas que han modificado la cultura y las relaciones sociales en los diferentes espacios en los cuales se producen los encuentros entre personas. (p. 26)</li> </ul>		

<p>Relación niño-adulto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Una de las conclusiones que se desprende del análisis anterior es que los niños, las niñas y los adolescentes no son menores en el mundo de los adultos, ni la titularidad de sus derechos es inferior a la de los adultos. (p 35)</li> <li>• “Ahora bien, si la relación niño, niña, adolescente –adulto no se expresa en términos de dependencia, como podemos caracterizar esa relación desde la perspectiva de los derechos. Si la miramos desde el punto de vista de los derechos innatos, esta relación es una interacción entre las personas libres e iguales frente a la titularidad de los derechos.” (p. 36)</li> <li>• “Hemos tratado de demostrar que la vida de los niños y de las niñas no es una hoja en blanco porque ellos empiezan a dibujarla y a trabajarla desde sus primeros días de encuentro con mundos externos que los interpelan y que ellos pueden interpelar” (p. 37)</li> <li>• “El debate sobre la titularidad de los derechos se tropieza con las categorías que fundamentan la definición de sujeto de derechos en el orden jurídico tradicional, como son la autonomía, la voluntad, el interés y el arbitrio como lo plantea Kant” (p. 41)</li> <li>• “Que estos enfoques den plena cuenta de las maneras en que las vidas de los niños son particularmente vulnerados a la falta de amabilidad, la falta de apoyo, cariño o buenos sentimientos. Su ausencia puede ser invisible desde la perspectiva de los derechos... Esto puede no parecer significativo, si pensamos solo en los niños en peligro, pero resulta vital si nuestra preocupación es la calidad de las vidas que llevan los niños” (p.. 50)</li> <li>• “Este panorama no refleja la vida de muchos niños y niñas en la sociedad actual que se encuentran azotados por la miseria cultural, social y económica, las carencias signadas por la pobreza, enfermedad, la explotación y el abuso que pululan por el planeta” (p. 62)</li> <li>• “Estos tres argumentos que pretenden reducir la importancia de los derechos de los niños, no soportan una crítica riguroso. Dice Freeman que “ los derechos son importantes porque quienes carecen de derechos son como esclavos, medio para los fines de otro, y nunca soberanos de su propio bien” (p. 62)</li> </ul>
------------------------------	---

<p>Titularidad y ejercicio de derechos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Carl Wellman citado en Galvis) “Los derechos de los niños crecen gradualmente en la medida en que los niños desarrollan paulatinamente las debidas capacidades de un agente moral. No se trata solamente de que un niño adquiriera un derecho antes que otro...” (p. 42)</li> <li>• “de ahí que su conclusión de que los derechos de los niños crecen con ellos. En consecuencia, una cosa es afirmar que los niños y niñas tienen derechos y otra que realmente los ejerzan” (p. 43)</li> <li>• “¿para referirnos a los niños solo es posible hacerlo desde la ayuda, el cuidado y la consideración? ¿Estamos condenados a ver el mundo de los niños como el mundo de la dependencia y del paternalismo misericordioso?” (p. 52)</li> <li>• “En el paradigma de los derechos, el orden jurídico tiene un carácter liberador, mientras que la idea del deber y de la obligación está ligada a la subordinación. Es incomprensible que se afirme que quien actué bajo la visión de los derechos deje de hacer lo que debe” (p.52)</li> <li>• “En esta concepción distinguimos también la titularidad primaria como atribución de los derechos y la titularidad compleja que comprende e ejercicio autónomo de los mismos. La diferencia entre los niños y niñas titulares de derechos, de los adultos en la misma condición radica en la manera como lo ejercen. (p. 66)</li> <li>• “Los niños y las niñas desarrollan su identidad de acuerdo con su mundo y sus lenguas y ese es el campo de acción de sus derechos. El tránsito de sus ciclo vitales los van acercando al mundo de los adultos, por la adquisición de los instrumentos de expresión con los cuales se construye la identidad en el mundo de los adultos, como son el lenguaje articulado y la captación y el manejo de conciencia legisladora adulto.” (p. 85)</li> <li>• “Una subyugación de los derechos de un niño a los derechos de un adulto, aunque en esta situación el niño sea padre del adulto. Para deshacer esta manera resulta útil ofrecer una clasificación de los intereses en juego, en la relación con los derechos del niños o del menor, de manera que puedan clasificarse las elecciones prioritarios que deben realizarse entre los distintos y entrelazados interés enliza” (p. 58)</li> <li>• “El tramo que resta por recorrer para alcanzar la coherencia con la predicación universal de los derechos, desde el punto de vista de los sujetos, ha sido el más difícil; no por el número de obstáculos que es preciso salvar, si no por las ausencias de abandonar la hegemonía del discurso adulto con el cual se ha establecido un estatuto personal de los niños y niñas basado en la incapacidad,</li> </ul>
---	---



en la minoría de edad, de entendimiento, de ejercicio de sus facultades físicas e intelectuales, etc.” (p. 64)

- “A los adultos les corresponde complementar la perspectiva desde el punto de vista del reconocimiento, las condiciones de ejercicio y la reivindicación para restablecer los derechos cuando han sido conculcados.” (p. 67)
- “En efecto, la titularidad de los derechos humanos es perfectamente universal, porque no admite excepciones” (p. 84)
- “En desarrollo del orden jurídico y con la evolución humanista de la patria potestad, parece la capacidad como referente necesario para el ejercicio del poder y, por consiguiente, de los derechos. La capacidad es en primera instancia, la categoría filosófica que determina el estado en que se encuentra el individuo para el ejercicio de la razón y la posesión de la virtud” (p. 93)
- “Entonces los niños tienen un derecho innato a ser cuidados por sus padres hasta que puedan satisfacerse por sí mismos” (p. 96)
- Roger Hard citado en Galvis “La convención de los derechos del niño invita a llenar de un nuevo contenido el concepto global de ciudadanía, entendiendo la ciudadanía de la infancia y la adolescencia, no como la edad para votar o hacer parte del sistema político de representación, sino como la adquisición de derechos que permiten a las personas menores de edad pronunciarse e involucrarse en las decisiones que afectan sus vidas” (p. 127)
- “regulador y garante del desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes mediante el reconocimiento del estatus personal en el cual ellos son personas en ejercicio activo de sus derechos y, por consiguiente, sujeto activo de su desarrollo en el orden social, cultural y jurídico (p. 174)
  
- “Artículo 250. Los hijos legítimos deben respeto y obediencia a su padre y a su madre; pero estarán especialmente sometidos a su padre. Artículo 262. El padre tendrá la facultad de corregir y castigar modernamente a sus hijos, y cuando esto no alcance, podrá imponerles la pena de detención, hasta por un mes, en un establecimiento correccional.” (p. 105)
- “La patria potestad es el conjunto de derechos que la ley reconoce al padre sobre los hijos no emancipados para facilitar aquellos el cumplimiento de los deberes que su calidad le impone” (p. 115)
- “En consecuencia, la infancia entra al mundo de lo público, al mundo de la

<p>Políticas y reglamentos</p>	<p>política, como actor porque ejerce derechos, los reivindica, exige comportamientos diferentes del estado, de la sociedad y la familia y también se somete a la clasificación y juzgamientos de sus actos cuando están contrarios a la ley” (p. 109)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “La otra dimensión de análisis nos ubica en el contenido de las instituciones que es preciso transformar porque no se ajustan al sentido y propósito del paradigma de los derechos” (p. 113)</li> </ul>
<p>Discursos contemporáneos</p> <p>Integralidad y Nuevas relaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cuando se habla de horizontalidad de las relaciones entre las personas...no se está hablando de subordinados a la autoridad, ni menos aún de objetos de obligaciones de custodia y de cuidado. Se habla de interlocutores, colaboradores” (p. 113)</li> <li>• “Hay que establecer la relación padres-hijos, padres-hijas como la expresión de un vínculo afectivo- no de poder- donde se desprenden responsabilidades que tienen que ver con la ética del cuidado y la responsabilidad de orientación y dirección democrática (p. 120)</li> <li>• “la integralidad es una operación de conjunción, interconexión, interlocución y coordinación permanentes entre sujetos, saberes, funciones y decisiones sobre la tensión de la infancia y la adolescencia, que conducen al reconocimiento, ejercicio, restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas” (p. 136)</li> <li>• Roth citado en Galvis “Las políticas públicas constituyen las herramientas desarrolla por el estado para favorecer y garantizar el cumplimiento y le respeto a estos derechos considerados como bienes públicos fundamentales, constitutivos de una sociedad democrática.” (p. 185)</li> </ul>

<b>Título</b>			
<b>La pedagogía del aburrido</b>			
<b>Autor</b>	Cristina Corea Ignacio Lewkowicz	<b>Año:</b> 2004	<b>Editorial:</b> Paidós Educador.
<b>Institución</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “la institución no es una figura genérica de la humanidad sino del Estado-nación, sobre toda la institución como productora de subjetividad de un conjunto de términos que se homogenizan por pertenencia” (p. 23)</li> </ul>		
<b>Porvenir: escuela y hombre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “hace que todo pueda ser consumido como mercancía, incluso la cultura, y, por supuesto, también la educación” (p. 24)</li> <li>• Algunos instrumentos de control que siguen siendo ejercidos desde la modernidad como el examen y las planificaciones, pues no solamente, tenía control el estudiante o el examinando, también los maestros estaban siendo examinados y controlados a través de sus planificaciones y la vigilancia al desarrollo de las mismas. (p. 25)</li> <li>• El ideal de la escuela moderna entonces era: “generar hábitos de disciplinamiento y de normalización de modo tal que su paso por allí genere seres útiles para la sociedad, es decir, dispuestos a ocupar los lugares debidos de manera incondicional” (p. 26)</li> <li>• “en este contexto con nuevas prácticas emergentes, la escuela – y todo lo que ello implica: institución, jerarquías, profesores, alumnos, exámenes-intenta seguir apuntando hacia la humanidad en su sentido clásico, pero en las prácticas efectivas solo una parte de esa supuesta humanidad cae bajo la órbita de la educación” (p. 27)</li> </ul>		

<p>La escuela galpón: agotamiento de la institución</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “sin estado-nación que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular –y las instituciones disciplinarios en general- ve alterada su consistencia, sentido, su campo de implicación, en definitiva, su propio ser”</li> <li>• “Dicho de otro modo, los habitantes de la escuela nacional sufren porque la normativa limita las acciones; mientras que, los habitantes de las escuelas contemporáneas sufren porque no hay normativa compartida” (p. 31)</li> <li>• “La subjetividad dominante no es institucional sino massmediática. En este sentido, sus operaciones básicas no son disciplinarios sino otras. No se trata de normativa y saber, sino de imagen y opinión personal” (p. 35)</li> <li>• “en esta sentido la subjetividad que resulta de estar en una escuela cuando el mercado es la instancia dominante de la vida social es absolutamente otra“(pg. 32)</li> <li>• “...se trata de un coincidir puramente material de los cuerpos en un espacio físico. Pero esta coincidencia material no garantiza una representación compartida de los ocupantes del galpón. Más bien, cada uno arma su escena. De esta manera, el pasaje de la institución al galpón implica la suspensión de un supuesto: las condiciones de un encuentro no están garantizadas”</li> </ul>
<p>La escuela como situación reglada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Las sociedades contemporáneas son sociedades que han internalizado los mecanismos de vigilancia. Siendo la expulsión sin regreso la modalidad de exclusión social, la subjetividad actual deviene contralada. Pero esa subjetividad no es en efecto de un panóptico exterior que vigila, sino de la amenaza de exclusión que controla” (p. 37)</li> <li>• “consiste en la dispersión de una variación de situaciones. No hay articulación simbólica entre situaciones, lo cual no quiero decir que no haya simbolización. Si no hay simbolización, no hay humanidad” (p. 38)</li> <li>• “las reglas de la escuela valen en la escuela; el reglamento de futbol en las canchas...cualquier transposición reglamentaria es apenas un síntoma de inercia estatal: resistencia a habitar la situación en tanto que situación” (pg. 39)</li> <li>• “Entonces, la escuela no tienen que administrar localmente leyes general sino que tiene que establecer reglas específicas para estar ahí. Una situación para el galpón argentino” (Pg. 40)</li> </ul>

<p>Entre la institución y la desinstitución ¿qué es la infancia?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “para vivir necesita tres mujeres: para la descendencia legitima, la esposa; para los cuidados cotidianos, la concubina; para los placeres de la carne, las cortesanas...desde el punto de vista del hijo, la madre no es la amante del padre ni es la mujer que lo cuida; es, si se quiere, exclusivamente madre” (p. 98)</li> <li>• “La pregunta que se presenta es un poco inquietante: ¿Cómo tejer subjetividad cuando las instituciones ya no tienen potencia para instituir lo que suponen?” (p. 105)</li> <li>• “inventarla significa organizar, a partir de un problema, un dispositivo que permita que las paredes signifiquen. Si las paredes son pura materia, si no organizan un interior simbólico, sino que solamente amparan del viento, entonces tenemos un GALPON” (p. 107)</li> <li>• “la infancia como institución –no los chicos, sino la infancia como institución-, como representación, como saber, como suposición, como teoría, es producto de dos instituciones modernas y estatales destinadas a producir ciudadanos en tanto que sujetos de la conciencia: la escuela y la familia” (p. 109)</li> <li>• “el niño en tanto tal, cuanto solo como hombre del mañana. Pero la transformación contemporánea transforma a ese hombre del mañana en un consumidor del hoy” (p. 110)</li> <li>• “Pareciera entonces que para pensar la infancia es necesario des-suponer la infancia y postular que hay chicos. Des-suponer la infancia significa no pensar a los chicos como hombres del mañana, sino como chicos del hoy. Y hablar el término de chicos de hoy significa partir de que los chicos no están excluidos en estos tiempos de conmoción social, no están anclados a estructuras sino que están pensando tan frágiles, tan desesperados, tan ocurrentes como cualquiera de nosotros, que tenemos la misma fragilidad de ellos” (p. 114)</li> </ul>
<p>Hipertexto Harry Potter</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “El niño contemporáneo más que habitar la realidad de los géneros, la literatura, los dibujos, habita la realidad del hipertexto” (p. 205)</li> <li>• “los chicos son grandes navegantes de la información” (p. 206)</li> <li>• “El niño es usuario, no porque interpreta, lee, descifra, recibe pasivamente algo que en el futuro le va a servir, sino porque genera operaciones que le vuelven habitable la información” (p. 206)</li> <li>• “Es una operación para darle sentido a algo, que de lo contrario pasa y es nada más que un estímulo fugaz” (p. 207)</li> </ul>

Titulo	<b>Chicos en Banda</b>		
Autor	Cristina Corea	Año: 2002	Editorial: Paidós Educador
Las instituciones y el orden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ahora bien, ¿Qué ha sucedido con estas representaciones familiares. ¿Acaso están acordes con la experiencia recogida bajo las coordenadas de la globalización y la transformación de la sociedad burguesa?” (p. 70)</li> <li>• “El corpus de la investigación nos enfrenta a la emergencia de nuevos modos de vinculación familiar que nos hablan de algo más que de otros tipos de familias” (p. 71)</li> <li>• “La indiferenciación de lugares entre adultos y chicos no llamaba la atención durante el siglo XV, en el que era común que niños y adultos se mezclaran en distintas escenas de la vida social. La modernidad había puesto a disposición de la sociedad una serie de dispositivos de fabricación de la infancia y la adolescencia. Tecnologías de distinta procedencia –de la medicina, de la psicología, de la pedagogía– aportaban a la producción de la infancia y la adolescencia estableciendo “necesidades” propias de cada etapa e inventando instituciones de socialización que aseguraran la distinción de espacios y roles” (p. 74)</li> <li>• “La maternidad y la paternidad aparecen desinvertidos de aquel sentido heredero de la tradición cultural. Padre, madre, hijo ya no se perfilan como significantes de una relación intergeneracional basada en el principio de autoridad, sino que parece tratarse de lugares simbólicamente destituidos. Trabajos “compartidos” en condiciones de alta precariedad, pibes que “protegen” a las madres...” (p. 75)</li> <li>• “Es frecuente que en los relatos la maternidad aparezca desinvertida de sentido. No darse en que la situación exige altas cuotas de implicación, podría ser una ocasión de</li> </ul>		
Moratoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “La desocupación como marca de identidad y no como estado temporario así como el sentimiento de vergüenza nos hablan de nuevas condiciones emocionantes de autoridad. Ambas formas de nombrarse despojan a los padres de valía y en consecuencia de autoridad. Padres que “no pueden”, hijos que reparan o que se encuentran desamparados.”</li> <li>• “Las figuras empiezan a cambiar no solo los padres no están, porque se ausentan o evaden realidades, sino que son los hijos quienes tienen que ampararse por ellos mismos o amparar y ayudar a alguno de sus padres o hermanos” (p. 79)</li> </ul>		

<p>Autoridad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Presencia, límite, acompañamiento, transmisión de valores son algunos de los rasgos de la actual enunciación paterna y materna. La nueva <b>autoridad</b> simbólica se instala por fuera o en el borde de un campo social configurado sin principios contundentes de jerarquía. En otras palabras cuando las referencias que sostienen a un sujeto en el devenir de su existencia se han vuelto frágiles la vida se torna un hacerse a sí mismo cada vez” (p. 80)</li> <li>• “La destitución no es la inexistencia, no es el vacío, no es la ausencia de algún tipo de productividad. Tampoco la falta de respuesta a un tipo de demandas. La destitución simbólica de la escuela hace alusión a que la “ficción” que construyó mediante la cual eran interpelados los sujetos dejó de tener poder performativo” (p. 81)</li> <li>• “La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social” (p. 82)</li> </ul>
<p>Desubjetivación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Retomando, persisten lógicas evaluativas del pobre, pero además desde la percepción de los docentes ya no los habita la esperanza del progreso sino la resignación y la pérdida de confianza en civilizarlos, disciplinarlos o emanciparlos” (p. 85)</li> <li>• “El problema de la impotencia no es un problema relativo a las personas sino a los dispositivos. La impotencia no es de los maestros sino de lo que alguna vez fue instituido; y los maestros son el síntoma de la pérdida de una autoridad simbólica que los excede. ¿Se trata entonces de retornar a la vieja autoridad, asociada al respeto irrevocable de las tradiciones, a la centralidad del Estado, al disciplinamiento? ¿O acaso habrá que crear nuevas condiciones de recepción de lo que acontece, nuevos modos potentes de nombrar, de modo que en ese acto suceda algo del orden de una intervención? Si algo de ese orden se produce, estaremos introduciendo formas inéditas con capacidad de alterar tanto nuestra posición de educadores como la de los sujetos que transitan por las escuelas a la espera de que alguna cosa acontezca” (p. 85)</li> </ul>

Resistencias	<ul style="list-style-type: none"><li>• “No cabe ninguna duda de que los chicos de antes eran diferentes ¿En qué reside la diferencia del adolescente de antes del de ahora? Si nos atenemos a las condiciones de enunciación que producen esos rasgos superficiales, la diferencia decisiva es que los de antes se dejaban educar, instituir, moldear por la institución escolar y no así los de ahora” (p. 86)</li><li>• “A pesar de que se enfundan en retóricas de cambio, la nostalgia y la melancolía, más que interrogar el pasado se anclan en él como en un fetiche, en un objeto cargado de idealización. Todo tiempo pasado fue mejor y sólo en ese tiempo están las claves de nuestra emancipación. Tal es la creencia sobre la que arraiga y se concentra la posición de la resistencia” (p.89)</li><li>• “Esto cambia sustantivamente la posición de enunciación de la escuela. Badiou, lo expresa elocuentemente “Haz todo lo que esté en tu poder para que desaparezcan el estereotipo o la fijación regresiva que bloquean en este animal humano la humanidad afirmativa de la cual es capaz”.” (p. 92)</li><li>• “¿En qué dirección pensar hoy la intervención en la escuela? Un primer esquema para ubicar la intervención comprende tres dimensiones de análisis: temporalidad, autoridad y horizonte cruzadas con tres coyunturas diferentes de la escuela: Estado Nación; Mercado y un más allá del Estado y del Mercado.” (p. 92)</li></ul>
--------------	--