

**EXPERIENCIAS DE INFANCIA (COLOMBIA, 1930-1950):  
RELATOS DEL HACERSE INFANTE EN LAS TRAMAS DE LA MEMORIA**

**YEIMY CÁRDENAS PALERMO**

**DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
UNIVERSIDAD DEL VALLE**

**ÉNFASIS “EDUCACIÓN, CULTURA Y Desarrollo”  
GRUPO: “EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA**

**BOGOTÁ  
2013**

**EXPERIENCIAS DE INFANCIA (COLOMBIA, 1930-1950):  
RELATOS DEL HACERSE INFANTE EN LAS TRAMAS DE LA MEMORIA**

**YEIMY CÁRDENAS PALERMO**

**DIRECTORA DE TESIS:  
DRA. MARTHA CECILIA HERRERA**

**Tesis presentada como requisito para optar al Título de  
Doctora En Educación**

**DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN:  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
UNIVERSIDAD DEL VALLE**

**BOGOTÁ  
2013**

## **Nota de Aceptación**

La tesis fue sustentada el día 15 de agosto de 2013, ante el jurado integrado por:

Agueda Bittencourt

Sandra Carli

Bárbara Yadira García

La sustentación pública estuvo presidida por el Doctor German Vargas Guillén, Director del Doctorado Interinstitucional en Educación (Sede de la Universidad Pedagógica Nacional) y por la Directora de Tesis, Doctora Martha Cecilia Herrera.

Calificación: Aprobada

Mención: Laureada

*A los viejos, a las infancias que entretajan en sus memorias, a los niños que fueron.  
A la niña que fuiste Eloísa.*

*A las infancias de los niños y las niñas del fugaz presente.  
A las infancias de Juanis y Cabeto.*

## AGRADECIMIENTOS

*La realización de este trabajo fue posible gracias a muchos apoyos institucionales y personales.*

*Un agradecimiento a la Universidad Pedagógica Nacional, por haberme permitido una comisión y múltiples apoyos para realizar los estudios de doctorado.*

*Un agradecimiento especial a quienes me compartieron su lucidez académica y calidad humana durante este proceso de formación. De manera especial, agradezco a mi directora de tesis, Martha Cecilia Herrera, quien además de asesorarme en el terreno académico, me respaldó en los avatares que se dieron, en mi vida profesional y personal, durante el proceso de formación doctoral. Sea la ocasión para agradecer, también, a Agueda Bittencourt por sus, siempre atinados, aportes académicos y consejos vitales y por toda su solidaridad durante la pasantía y demás actividades del proceso de formación. En este mismo sentido, agradezco a Sandra Carli por sus pertinentes y cálidos aportes académicos para pensar la infancia y, en especial, por su respaldo a este obstinado proyecto de las memorias de infancias.*

*Un sincero, sentido y eterno agradecimiento a los participantes en la investigación por haber compartido fragmentos de su vida de infancia, por esos trabajos de memoria y por esos rituales que se fueron dando en el transcurso de nuestros encuentros.*

*Un agradecimiento a mis compañeros del Doctorado, María del Rosario, Álvaro, José Gabriel y a los demás integrantes del Grupo Educación y Cultura Política por sus aportes académicos y por el reconocimiento que siempre hicieron a los avances de la tesis.*

*Un agradecimiento a mis amigos, colegas y estudiantes, porque sin su respaldo, solidaridad y afecto habría sido imposible sacar adelante este proceso.*

*Agradezco también a la familia, en especial, a las mujeres y a los sobrinos por su incondicional apoyo para poder maternar de una forma tan particular.*

*Gracias a Juana y a Carlos Alberto, por ayudarme a sacar el día a día adelante, sin dejar de reír y sin perder la esperanza. Gracias a Javi, por ser “mi amor mi cómplice y todo”.*

# RESUMEN ANALÍTICO DE EDUCACIÓN

## RAE

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Experiencias de infancia (Colombia, 1930-1950): relatos del hacerse infante en las tramas de la memoria.
<b>Autor(es)</b>	Cárdenas Palermo, Yeimy
<b>Director</b>	Martha Cecilia Herrera
<b>Publicación</b>	Universidad Pedagógica Nacional, 2013.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional UPN
<b>Palabras Claves</b>	Infancia, historia cultural de la infancia, historia de la educación

2. Descripción
<p>Tesis de grado donde la infancia es asumida como una configuración sociocultural que se resignifica en la especificidad de las biografías de sujetos dados y que, por ende, es susceptible de ser analizada como una experiencia que se produce entre los discursos que apuntan a la regulación de los modos de ser infante en contextos delimitados y las significaciones que los mismos sujetos construyen sobre sí en sus recorridos vitales. De esta manera, una configuración que puede restituirse a través de relatos de sujetos adultos como vía para ahondar en la comprensión de los modos —plurales— de infantilización e infinidad en procesos históricos y culturales específicos. En este horizonte, la investigación se deslinda por el intento de aportar al análisis de los procesos de constitución de las experiencias de infancia de hombres y mujeres que vivieron su niñez, entre los años treinta y cincuenta, en diferentes contextos sociales y culturales en Colombia y, de manera más específica, por el intento de contribuir a la comprensión de qué particulariza dichos procesos; cuáles son los sentidos de infancia que emergen y qué relaciones y tensiones guardan con los lugares que se otorgan a la niña y el niño en los discursos que predominaron en el periodo.</p>

3. Fuentes
<p>Ariès, Philippe. (1995). Ensayos de la memoria. Prólogo de Roger Chartier. Traducción de Ana Roda Fornaguera. Santa Fe de Bogotá, Barcelona: Editorial Norma.</p> <p>Benjamin, Walter. (1989). Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes. Traducción de Juan Jorge Thomas. Estudio preliminar de Giulio Schiavoni. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.</p> <p>Burke, Peter (2006). ¿Qué es la historia cultural? Barcelona: Paidós.</p> <p>Carli, Sandra. (2006a). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente. En: Carli, Sandra (Comp.). La cuestión de la infancia. Entre la Escuela, la Calle y el</p>

Shopping. Buenos Aires: Paidós.

Carli, Sandra. (2011). El Campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. Buenos Aires: Teseo. 31-55.

Carli, Sandra. (2011a). La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Buenos Aires: Paidós.

Muñoz, Cecilia y Pachón, Ximena. (1988). Historia de la niñez en Bogotá 1900-1988. Bogotá: Colección: FIAN. v.1 El niño y la salud. -- v.2 El niño y la educación. -- v.3 El niño y la familia. -- v.4 El niño y la recreación. -- v.5 Infanticidio, abandono y maltrato. -- v.6 Asistencia y protección, 1900-1909 (inéditos).

Sáenz, Javier, Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando. (1997). Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946. Medellín: COLCIENCIAS-Foro Nacional por Colombia-UNIANDÉS-Editorial Universidad de Antioquia.

#### 4. Contenidos

La tesis esta estructurada en seis capítulos. En el primer capítulo, se presentan las cuestiones generales del campo de estudios en América Latina y se precisan los desarrollos analíticos en los abordajes históricos y se presenta la emergencia de una tendencia analítica centrada en la dimensión *experiencial*.

En adelante, los capítulos condensan el análisis de la constitución de las experiencias de infancia de los entrevistados. En el segundo capítulo, se presenta lo que tiene que ver con las prácticas de cuidado como formas que permiten comprender la constitución plural de las experiencias de infancias. En el tercer capítulo, se presentan las prácticas de iniciación de la vida cristiana específicamente, la Confesión y la Primera Comunión, al ser rituales que permiten vislumbrar algunas formas de subjetivación de la infancia en las que se imbrican lógicas modernas y preceptos católicos. En la cuarta parte, se exponen los modos en que los entrevistados transitaron en diferentes modalidades educativas y escolares y las diferentes estrategias que les posibilitaron situarse como niños en tanto alumnos. En el quinto acápite, se analizan las prácticas de socialización política poniendo en escena los lugares de los niños como agentes activos en las contiendas partidistas y la violencia que caracteriza el periodo de análisis. En el capítulo sexto se presentan los sujetos en relación con artefactos culturales y prácticas que permiten tensionar lo que se considera educativo e instructivo, divertido y prohibido en la vida de los sujetos-niños, denotando diferencias significativas en las experiencias de quienes habitaron el escenario urbano.

#### 5. Metodología

La tesis se inscribe en la perspectiva histórico-cultural de la educación. En coherencia con la comprensión de la infancia en su dimensión *experiencial* y su temporalidad, el análisis se soporta en relatos, siguiendo las generalidades del método biográfico, de la historia oral y de la investigación narrativa. Desde las aperturas de a perspectiva histórico-cultural de la educación, los relatos autobiográficos fueron respaldados con fuentes escritas, fotografías y artefactos culturales que alimentan la comprensión del contexto socio-histórico.

## 6. Conclusiones

El análisis de las experiencias de infancia de sujetos adultos que vivieron su niñez, en diferentes coordenadas sociales y culturales en Colombia, entre los años treinta y cincuenta, aporta a la comprensión de los modos en que los niños que transitaban en ese contexto histórico fueron interpelados por formas de significar la infancia que resultan, en sí mismas, particulares porque constituyen modos delimitados de apropiación, resistencia y resignificación de las lógicas modernas en la vida cotidiana y de las formas de nombrar la infancia y situar a los niños en las instituciones.

La restitución de las experiencias, a través de relatos autobiográficos, posibilitó relacionar los sentidos de infancia que emergen desde la perspectiva del sujeto y los lugares que se otorgan a la niña y el niño en las visiones e imaginarios de sus contextos locales y en los discursos que predominaron en un periodo que se caracterizó por el afianzamiento de referentes — pedagógicos, médicos, jurídicos y religiosos— para pensar la infancia y por el despliegue de iniciativas que convergieron en asociar a la infancia al destino de la Nación y los encargos del Estado.

En esta óptica, fue posible entrever que los procesos de constitución de las experiencias de infancia entre los años treinta y cincuenta se caracterizan por sus relaciones con las formas en que en sus contextos fueron objetos de prácticas de cuidado y educación en las que se despuntan las cuestiones propias de las tramas familiares o unidades domésticas que soportaron la crianza y socialización, de las trayectorias educativas, escolares y políticas, de las prácticas católicas y de los dispositivos culturales que tuvieron lugar en la vida de infancia de los participantes en la investigación: Marina, nacida en 1925, en Bogotá, en una familia de la élite; José, nacido en 1930, en la vereda de Puente de Tierra-Boyacá, en una familia campesina; Virginia, nacida en 1937, en Bogotá, en una familia de la élite paisa; Santiago, nacido en 1939, en Bogotá, en el seno de una familia obrera; Luis, nacido en 1941, en la vereda de Gramal-Cundinamarca, en una familia de campesinos agregados; Alba, nacida en 1945, en Medellín, en una familia obrera y Mercedes, nacida en 1947, en Bogotá y criada en diferentes contextos domésticos en la ciudad.

Dentro de lo enigmático y complejo de la infancia como experiencia, las reconstrucciones de los entrevistados permitieron identificar diferentes configuraciones familiares, organizaciones sociales y comunitarias y vínculos que posibilitaron su crianza y formación o, mejor aún, que proveyeron cuidados en coherencia con condiciones posibles, con expectativas sobre las nuevas generaciones, con necesidades de las comunidades y con actuaciones y muestras de dependencia de los mismos niños dentro de la especificidad de los procesos históricos y culturales de sus contextos.

Vislumbrar los modelos de familia como las tramas que particularizan las formas de devenir infante, permite estimar el *tamiz* histórico-cultural que aporta a la diversificación del cuidado, atención e instrucción así como, al estudio de las diferentes formas en que la relación entre padres e hijos puede producirse. Esta perspectiva puede decirse que representa un aporte a la visibilidad de la infancia como ciclo vital en la historia de la familia y la vida doméstica, contribuyendo a desestabilizar los análisis que se mueven en la lógica de lo normal y lo anormal.



Las experiencias de infancia al ser configuraciones de memoria de sujetos situados histórica, social y culturalmente permiten, precisamente, advertir rutinas cotidianas y dinámicas de la vida familiar que hacen posible ahondar en la comprensión de las estructuras internas, de las redes sociales en las que estaban inscritas, de las prácticas de filiación, de los modos de inclusión-exclusión, de las relaciones generacionales, así como de la cultura material e inmaterial que operó como dispositivo pedagógico, pero que también posibilitó a los niños como actores negociar y transgredir los intentos de imposición de sentidos frente a la sociedad.

La pluralización de las formas de familia y unidades domésticas que proveyeron los cuidados a los niños, en las experiencias de los entrevistados, es un aspecto central para el análisis de la enrevesada relación del estatus moderno de la familia, la escuela y la infancia y para obligar la configuración de perspectivas teóricas que complementen, tensionen, problematicen y diversifiquen los sentidos y relaciones del sentimiento de familia, de clase y de infancia.

La comprensión de la infancia como experiencias es una forma posible de historización cultural en la que no se puede pasar por alto que los niños pertenecieron a su tiempo y en la que no se puede aplazar el reconocimiento de sus devenires, de sus subjetividades o, más aún, de sus identidades.

La historia de la infancia desde la dimensión experiencial en el caso colombiano —pero podría extenderse la idea a América Latina—, permite entender que modernidad y tradición no respondieron en el plano social y cultural a lógicas *sustitutivas*, *rupturistas* o *hibridistas*, sino todo a la vez, en buena parte por los efectos de ese margen de albedrío que justifica el reconocimiento de los sujetos y las subjetividades en las compresiones históricas.

Recuperar lo que la infancia ha significado, no sólo desde los armazones conceptuales e institucionales, sino desde la memoria de sujetos dados, aporta a la comprensión de los fenómenos emergentes que se relacionan con los niños, en tanto posibilita entrever que los modos plurales de devenir —como infante— han tensionado históricamente las regularidades discursivas develando, incluso, que las preocupaciones por lo que está en riesgo en el estatus de la infancia no es tan nueva como se piensa.

<b>Elaborado por:</b>	Yeimy Cárdenas Palermo
<b>Revisado por:</b>	Martha Cecilia Herrera

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	26	8	2013
--	----	---	------

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I. EXPERIENCIAS DE INFANCIA: MARCO EPISTEMOLÓGICO</b> .....	<b>28</b>
EL CAMPO DE ESTUDIOS SOBRE LA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA: CUESTIONES GENERALES	28
EXPERIENCIAS DE INFANCIA: PRECISIONES COMO HORIZONTE TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	73
<b>CAPÍTULO II. INFANCIA EN COLOMBIA ENTRE LOS AÑOS TREINTA Y CINCUENTA: DEL REGISTRO DE LOS ESPECIALISTAS A LAS PARTICULARIDADES DE LAS INFANCIAS VIVIDAS.</b>	<b>93</b>
FORMAS DEL CUIDADO: CLAVES DE LA PLURALIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE INFANCIA .....	118
<b>CAPÍTULO III. ENTRE ORACIONES Y FIESTAS: RELATOS DE LO MORAL E INMORAL EN LA CONSTITUCIÓN DE LAS INFANCIAS</b> .....	<b>191</b>
CONFESIÓN, COMUNIÓN Y SOCIABILIDAD: LOS NIÑOS Y EL USO DE RAZÓN .....	192
NAVIDAD: EL NIÑO DIOS, LO MUNDANO Y LA VIDA INFANTIL.....	213
<b>CAPÍTULO IV. INFANCIAS Y TRAYECTORIAS ESCOLARES: POR UNA HISTORIA DE LOS SILENCIOS</b> .....	<b>220</b>
ENTRE LA EDUCACIÓN DOMÉSTICA Y LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS: NIÑAS EN LOS MÁRGENES DE LAS INICIATIVAS E INSTITUCIONES PRIVADAS .....	225
NIÑOS DE ESCUELAS PÚBLICAS: OTROS RELATOS DE LA MULTIPLICIDAD DE FORMAS DE DEVENIR ALUMNO.....	241
<b>CAPÍTULO V. SUBJETIVACIÓN POLÍTICA E INFANCIAS: LOS NIÑOS COMO TESTIGOS DE LA VIOLENCIA</b> .....	<b>271</b>
DEBATES SOBRE LA INSERCIÓN DE LOS NIÑOS EN LOS ESQUEMAS DE ORGANIZACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA EN COLOMBIA.....	271
CONTIENDAS PARTIDISTAS Y CONSTITUCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE INFANCIAS: LOS NIÑOS Y LA VIOLENCIA POLÍTICA.....	274
EL 9 DE ABRIL, ENTRE LA HISTORIA OFICIAL Y LAS MEMORIAS DE INFANCIA, .....	280
<b>CAPÍTULO VI. DE LO INSTRUCTIVO, LO SOLAZ Y LO PROHIBIDO EN LA INFANCIA: JUGAR, LEER Y ESCUCHAR RADIONOVELAS</b> .....	<b>297</b>
JUEGOS, JUGUETES E INFANTILIZACIÓN: RASTROS DE LAS IMBRICACIONES ENTRE LA VIDA	

TRADICIONAL Y MODERNA .....	298
LIBROS, LECTURA Y PLURALIZACIÓN DE LA VIDA DE INFANCIA.....	309
EL CINE Y LA RADIO: ¡AY QUE EL NIÑO NO ESCUCHE ESO...! .....	324
<b>REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>336</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>348</b>

## INTRODUCCIÓN

Las inquietudes por la relación entre la producción de la infancia y los procesos educativos institucionales llevaron a desarrollar entre el año 2004-2006, en el grupo "Educación y Cultura Política" de la Universidad Pedagógica Nacional, una investigación que partía de suponer que los procesos de formación de maestros fueron determinantes en la caracterización científica del niño y en la transformación de los modos de ser del adulto en Colombia, especialmente entre los años treinta y cincuenta, en tanto —dichos procesos— incorporaron y diseminaron la multiplicidad de discursos y preocupaciones modernas acerca de la infancia (Cárdenas, Olaya y Estupiñan, 2006).

Las discusiones sobre los avances de la investigación, los debates sobre las perspectivas teóricas y las preguntas generadas en los procesos de formación —a nivel de pregrado y posgrado— en la Facultad de Educación de la UPN, coadyuvaron a la configuración de problematizaciones sobre el tema de la infancia, animadas, en buena parte, por la perspectiva del grupo de investigación. Es decir, animadas por la consideración de la educación como un asunto cultural que trasciende el campo escolar, que se manifiesta en una multiplicidad de escenarios en los que se configuran las identidades sociales e individuales y en el que se relacionan inextricablemente el conocimiento, los saberes, las experiencias de los implicados y, por ende, las realidades sociales.

Al entender la educación desde las normas que inciden en la estructuración subjetiva, los lugares del sujeto en el marco cultural y las relaciones que dan sentido a las formas de interacción de los sujetos, el lugar de la infancia fue vislumbrándose como una composición en la que la dimensión *experiencial* parecía estar traspapelada y en la que la perspectiva subjetiva parecía, entonces, obviada.

Esta extrañeza fue cristalizándose toda vez que las investigaciones acerca de la infancia, especialmente las referidas a la constitución histórica, mostraban su lugar como una invención de los saberes, las instituciones y las promesas de la modernidad. De hecho, al cartografiar los abordajes históricos en el campo de estudios en algunos países de América Latina fue posible identificar cómo la infancia se constituye objeto de investigación desde preguntas ligadas a: la

tecnología de la familización y la adecuación de los cuidados a la infancia; la escolarización desde las aspiraciones universales y obligatorias de la educación; la penalización y la configuración de la minoridad; las particularidades de la niñez en sociedades indígenas, mestizas y esclavas y finalmente, una tenue tendencia ligada al reconocimiento de los soportes biográficos como soporte de las compresiones históricas de la infancia. En el seno de estas cinco tendencias los trabajos sobre la historia de la infancia en Colombia se caracterizan por las articulaciones con la historia de la pedagogía, la escuela y el maestro, como pistas del proceso de modernización de la sociedad en la primera mitad del siglo XX, desde el análisis de cuestiones como el afianzamiento de iniciativas nacionales para reformar la escuela, la apropiación de saberes modernos y principios pedagógicos escolanovistas, la aparición de nuevos problemas sociales asociados a los niños y a las mujeres, los discursos y prácticas de intervención sobre la anormalidad y el despliegue de instituciones dedicadas a la protección, educación y corrección de los niños.

Los evidentes desarrollos de las tendencias analíticas en las que la infancia se considera asociada a las inquietudes por la subjetivación y sus tecnologías de producción, si bien se ratificaron como aportes a la comprensión de su sentido no-natural, simultáneamente permitieron identificar su favorabilidad para el despliegue de discursos "tremendistas" que diagnostican una especie de estado terminal del estatus infantil moderno y en los que se fortalece la imagen de la infancia en peligro, la infancia en crisis, la infancia finalizada e incluso la infancia inexistente, esbozando figuras "investidas de una falta de futuro y de una falta de presente" (Dussel y Southwell, 2007: 27).

La problematización de las ideas del *estado terminal* de la infancia y el fortalecimiento de la interrogación de su "*comienzo*" o su constitución como objeto discursivo, de sus reorganizaciones en el terreno de las interacciones de los individuos en sus contextos y de los sujetos configurados en las demarcaciones de formas específicas de referirse a la infancia, permitió alimentar preguntas sobre la multiplicidad de infancias que habitan en contextos históricos y culturales dados (Walkerdine, 2007: 38).

En este marco de problematización se optó por centrar la tesis de doctorado en el supuesto que la

infancia es una configuración sociocultural que se resignifica en la especificidad de las biografías de sujetos dados y que, por ende, es susceptible de ser analizada como una experiencia que se produce entre los discursos que apuntan a la regulación de los modos de ser infante en contextos delimitados y las significaciones que los mismos sujetos construyen sobre sí en sus recorridos vitales. De esta manera, una configuración que puede restituirse a través de relatos de sujetos adultos como vía para ahondar en la comprensión de los modos —plurales— de infantilización e infinidad en procesos históricos y culturales específicos.

Estas presunciones resultaron especialmente pertinentes para el análisis de la primera mitad del siglo XX, en particular las décadas de los años treinta y cincuenta, al ser identificado como un lapso de fuerte intensidad en el proceso de modernización del país, en tanto concentró un despliegue de discursos que instalaron formas de pensar y hablar acerca de la infancia en un sentido moderno y que focalizaron la población infantil como promesa y esperanza de las apuestas nacionalistas y modernistas, pero también como su riesgo.

De acuerdo a las cuestiones antes señaladas la tesis se centra en la pregunta por los procesos de constitución de las experiencias de infancia de hombres y mujeres que vivieron su niñez, entre los años treinta y cincuenta, en diferentes contextos sociales y culturales en Colombia y, de manera más específica, se orienta por tres grandes preguntas:

*Qué particulariza los procesos de constitución de experiencias de hombres y mujeres que vivieron su niñez, entre los años treinta y cincuenta, en diferentes contextos sociales y culturales en Colombia; cuáles son los sentidos de infancia que emergen en dichos procesos y qué relaciones y tensiones guardan con los lugares que se otorgan a la niña y el niño en los discursos que predominaron en el periodo.*

En este marco de preguntas el objetivo de la tesis es comprender los procesos de constitución de experiencias de infancia de hombres y mujeres adultos que vivieron su niñez en Colombia entre los años treinta y cincuenta en contextos socioculturales dados y, de este modo, aportar al análisis de la infancia como una configuración que desde la perspectiva del sujeto se produce en

la correlación del saber y las prácticas que los adultos instalan para infantilizar a los niños y los modos cómo estos sujetos significan su infantilidad en la particularidad de sus contextos.

Bajo la intención de comprender lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irreplicable de sujetos específicos (Carli, 2005: 12), la investigación se inscribe en la perspectiva histórico-cultural de la educación, donde es posible demarcar un horizonte teórico-metodológico para captar los entrecruces —del orden discursivo, las prácticas simbólicas y las técnicas mediáticas—, necesarios para comprender la implicación del individuo en la sociedad (Depaepe, 2008: 179), y del sujeto en coordenadas culturales específicas.

En relación con la perspectiva histórico-cultural en el campo de la educación<sup>1</sup> ha sido esclarecedor el aporte de Viñao al señalar que se trata de una mirada que abarca:

...la historia de la cultura material y la del mundo de las emociones, los sentimientos y lo imaginario, así como el de las representaciones e imágenes mentales, la de la cultura de la élite o de los grandes pensadores — historia intelectual en sentido estricto — y la de la cultura popular, la de la mente humana como producto sociohistórico — en el sentido *vigostkyano* — y la de los sistemas de significados compartidos — en el sentido *geertziano* — u otros objetos culturales producto de esa misma mente, y entre ellos, cómo no, el lenguaje y las formaciones discursivas creadoras de sujetos y realidades sociales. Todo ello, además, no desde una perspectiva fragmentada sino conectada e integrada (1995: 64).

En este marco comprensivo, la investigación se fundamenta de manera importante en el concepto de cultura, al reconocer que bajo interpretaciones diferentes<sup>2</sup> en la perspectiva de la historia cultural, se coincide en el rechazo "de una concepción de la cultura como sistema unitario y

---

1 Viñao Frago ha planteado la relación entre la historia de la educación y la historia cultural ofreciendo algunas precisiones importantes sobre la Nueva Historia Cultural. En el marco de su reflexión se refiere al adjetivo "nueva" y la conexión con el posestructuralismo incluso con el postmodernismo y la interdisciplinariedad: "Esta nueva historia cultural es, desde luego, interdisciplinaria. Así lo indican los trabajos de quienes son considerados sus más significados representantes, sus intereses y los diferentes campos intelectuales en que se mueven aquellos que son convocados para tratar sus temas más característicos". Considera que sus características obedecen justamente a que "surge (...) en un momento de crisis epistemológica, de dudas e incertidumbres en la operación histórica, en la tarea de hacer historia". Dudas e incertidumbres "que alcanzan tanto a la posibilidad de llegar a un conocimiento del pasado, como al discurso histórico en cuanto forma de articular lingüísticamente dicho conocimiento" (1995: 64).

2 En palabras de Viñao, dicha polisemia ha servido para el éxito la Nueva Historia Cultural pero también para enfatizar problemas en torno a la "definición, fuentes, explicación y síntesis". Cuestiones que al evidenciar un "contexto de fronteras imprecisas y cambiantes —como la vida misma— y de fragmentadoras etiquetas académicas" (historia social, historia económica, historia cultural, psichistoria, historia intelectual e historia de la educación), afianzan el rechazo de una concepción de la cultura como sistema unitario (1995: 64).

uniforme en el que predomina la conformidad" (Viñao, 1995: 64). En efecto, el abordaje a las experiencias de infancia se nutre de este rechazo y de las contribuciones del denominado "giro cultural" a las ciencias sociales y humanas (Ronald G. Suny, citado por Aurell, 2005: 178-179), en torno a:

- La oposición a cualquier explicación que siga el modelo del naturalismo social, en tanto no existen instituciones o culturas atemporales, descontextualizadas o ahistóricas.
- La consideración de que el mundo puede ser leído como un texto, pero no es lo mismo que el texto, pues mientras los giros históricos y lingüísticos enfatizan en el peso del lenguaje en la interpretación y en el devenir histórico, el giro cultural se centra en el poder de la cultura como fuente fundamental de comprensión histórica.
- La comprensión de la cultura y lo cultural "como un sistema coherente de símbolos y significados, que deben ser descifrados por el historiador y por el antropólogo, a través de un proceso de 'problematización'".
- El reconocimiento de la cercanía entre la sospecha de Foucault por lo estable, lo racional, la soberanía del sujeto y la advertencia de no historiar sin perder de vista las dinámicas del poder.
- La comprensión de lo cultural, entendido desde la elaboración de los sistemas de significado al estilo *geertziano* y desde la exploración de los regímenes de dominación y de poder, en cercanía con los aportes de la historia de género y con los estudios de ciencia política.
- La consideración del estilo narrativo como el mejor procedimiento para describir la experiencia social, en tanto, el relato no sólo transmite una información concreta, sino que además proporciona las mejores herramientas epistemológicas al historiador.
- La visibilidad de la antropología en su dimensión más etnográfica (es decir, en la que es capaz de insertarse en un tiempo y en un espacio para analizar la cultura), como alternativa de desciframiento de los procesos históricos y, a su vez, la comprensión de que los códigos y las representaciones de la cultura exigen conectar lo 'poético' y lo 'político' para su desciframiento (es decir, conectar los procesos lingüísticos e históricos).



En relación con el horizonte teórico-metodológico y en coherencia con la perspectiva antes explicitada, la noción de experiencia constituye el referente para reconocer la infancia como una configuración cultural que se produce en la correlación de saber, formas de normatividad y formas de subjetividad. Una noción profusamente importante y densa para el análisis histórico-cultural al representar el lugar común de eso que genéricamente se ha denominado el giro cultural y el giro subjetivo pues, sin duda, la dimensión de lo *experiencial* se potencia, justamente, en la crítica que en los años ochenta, de un lado, increpó la naturalización de lo social y los abordajes socioeconómicos y demográficos y, de otro, exigió el reconocimiento del papel de las estrategias individuales y colectivas en la configuración de los procesos históricos y sociales. Justamente, por la relación entre la noción de experiencia y la revalorización de los trayectos de los sujetos en los procesos socio-históricos, se le reconoce como una noción clave del “reordenamiento ideológico y conceptual de la sociedad del pasado y sus personajes” en la disciplina histórica y en los diálogos disciplinares que devuelven, por un lado, a la identidad de los sujetos el lugar que en los años sesenta fue ocupado por las estructuras, y por otro, a la historia oral y el testimonio la confianza en “esa primera persona que narra su vida” (Sarlo, 2005: 22).

La experiencia se delimita, de este modo, como un referente teórico que aporta al cuestionamiento de las representaciones de los sujetos niño/niña como identidades fijas e inmutables y a la comprensión de las categorías que los instalan en determinadas formas de ser y pensar como constructos históricos, culturales y, entonces, políticos.

En lo que atañe a lo metodológico, la consideración de la experiencia posibilita y exige —desde el lugar que otorga al sujeto—, la incorporación de la memoria y la reintegración de la narración, en tanto la temporalidad de la experiencia “no es la de su acontecer (...), sino la de su recuerdo” (Sarlo, 2005: 33). La experiencia como posibilidad comprensiva del pasado se constituye en una alternativa potente y compleja dado que se imbrica, ineluctablemente, con las tensiones instituyentes de la memoria, de la temporalidad<sup>3</sup>, de la veracidad y de la autonomía relativa del sujeto y las imposiciones.

---

3 La importancia y densidad de la experiencia en el análisis histórico es expresada de manera contundente por Koselleck: “Esperanza y recuerdo o, expresado más genéricamente, expectativa y experiencia —pues la expectativa

En este constructo, puede decirse que la experiencia de infancia se asume como una configuración que se produce en la correlación del saber y las prácticas que los adultos instalan para infantilizar a los niños y los modos cómo estos sujetos significan su infinidad en la particularidad de sus contextos. En este horizonte de sentido se da lugar a la posibilidad de considerar a los sujetos situados histórica y socialmente en relación con el repertorio de discursos, prácticas y universos simbólicos puestos en juego en sus *trayectorias*<sup>4</sup> de socialización y, por ende, constitutivos de la temporalidad compleja de sus identidades y sus memorias.

En coherencia con la comprensión de la infancia en su dimensión *experiencial* y su temporalidad, se consideró que la vía más acertada para la investigación era la configuración de relatos incorporando aportes del método biográfico<sup>5</sup>, de la historia oral y de lo que se denomina, de manera genérica, como investigación narrativa<sup>6</sup>. Dentro de la gama de estrategias que posibilita dicho método se optó por la construcción de relatos autobiográficos<sup>7</sup> porque responden

---

abarca más que la esperanza y la experiencia profundiza más que el recuerdo— constituyen a la vez la historia y su conocimiento y, por cierto, lo hacen mostrando y elaborando la relación interna entre el pasado y el futuro, antes hoy o mañana. Y con esto llego a mi tesis: la experiencia y la expectativa son dos categorías adecuadas para tematizar el tiempo histórico por entrecruzar el pasado y el futuro. Las categorías son adecuadas para intentar descubrir el tiempo histórico también en el campo de la investigación empírica, pues enriquecidas en su contenido, dirigen las unidades concretas de acción en la ejecución del movimiento social y político” (1993: 336).

4 La trayectoria se asume, siguiendo a Bourdieu como una noción que permite advertir “la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en devenir y sometido a incesantes transformaciones”. En adelante la noción de trayectoria se emplea atendiendo a su pertinencia para comprender los acontecimientos biográficos como desplazamientos del sujeto en el espacio social y para considerar “el conjunto de las relaciones objetivas que han unido al agente considerado (...) al conjunto de los demás agentes comprometidos en el mismo campo y, enfrentados al mismo espacio de posibilidades” (1997: 82). En este sentido aludir a trayectoria de socialización, vital, biográfica y trayectoria de infancia, obedece al reconocimiento de las diferentes posiciones ocupadas por el sujeto en la matriz social y cultural que configura su historia de vida.

5 Aunque existen diferentes definiciones puede decirse que el método biográfico se delimita por el “uso sistemático de documentos vitales con el propósito de ‘reconstruir las experiencias personales que conectan entre sí ‘yos’ individuales que interactúan en familias, grupos e instituciones’, colocando en el centro de la atención las formas a partir de las cuales los individuos construyen su propio mundo y entretejen su experiencia individual con una realidad histórica determinada” (Parren, 2012: [http://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs\\_v10\\_n2\\_05.htm#arriba2](http://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v10_n2_05.htm#arriba2)).

6 Se viene generalizado la denominación de “metodología” biográfico-narrativa —especialmente en Iberoamérica— (Bolívar & Domingo, 2006). No obstante, siguiendo a Arfuch (2007: 87), al considerar que la cuestión biográfica, en las múltiples formas que la integran, tiene en común contar “de distintas maneras, una historia o experiencia de vida”, se entiende que se integra en una de las grandes divisiones del discurso: la narrativa. En esta lógica, sobra adjetivar lo biográfico como narrativo.

7 Los relatos autobiográficos se entienden como elaboraciones que surgen del auto referencia del sujeto pero que constituyen en sí mismos escenarios habitados por diversas voces, sujetos, momentos y acontecimientos. De este modo, incluso el momento mismo en que se configuran los relatos autobiográficos se reconocen como parte del encuentro de voces se involucran en la construcción de los relatos (Arfuch, 2007).

a la particularidad de ser narraciones de sujetos sobre sí mismos que se circunscriben a momentos o aspectos específicos de las trayectorias vitales.

El carácter *objetivo* de la investigación y su pertinencia en el campo de estudios de la infancia se sustentan en el valor del conocimiento que se produce en la relación dialéctica entre los relatos de infancia y sus contextos o estructuras sociales. Dos dimensiones que se requieren mutuamente para ratificar que las condiciones estructurales no son determinantes de las posibilidades de tener infancia, como tampoco los sujetos son soberanos en la configuración de su infantilidad.

En esta lógica es necesario decir que la incorporación de los relatos autobiográficos como soportes del análisis y, por ende, el encuentro con protagonistas de una trayectoria biográfica exigió y posibilitó entretrejer las fuentes orales con fuentes escritas, fotografías y artefactos culturales que alimentaron la comprensión del contexto socio-histórico, en un diálogo que se hizo posible en el análisis y la construcción misma del relato acerca de las experiencias de infancia en Colombia en tanto proceso en el que entraron en diálogo las comprensiones del tema, del periodo y del contexto social de la investigadora.

Este diálogo resulta importante para enfatizar que la investigación se filia a los llamados sobre los riesgos de la oposición entre el objetivismo que explica la vida social en términos de las condiciones de existencia independientes del agente y del subjetivismo que apela a las concepciones y las creencias de los sujetos en independencia de lo social (Cabrera, 2001: 27-28), como lo han advertido de diferentes maneras, Bourdieu (1997) al insistir en la complicidad ontológica entre el mundo social y la conciencia, Guiddens (1995) al cuestionar el imperialismo del sujeto y el imperialismo del objeto social y De Certeau al reconocer la creatividad e invención de los consumidores de objetos producidos en serie (citado por Burke, 2006: 100).

Los relatos biográficos se construyeron mediante entrevistas semiestructuradas, desarrolladas en profundidad, entendiendo que éstas posibilitan un modo de encuentro en el que la memoria de los entrevistados constituye un acceso privilegiado a la construcción de la información, con la ventaja de que el entrevistado "ha vivido en la época y en la región en el que se fueron desarrollando los acontecimientos que interesan" (Saltalamacchia, 1992:

<http://saltalamacchia.com.ar/pagina-inicial/libros/historia-de-vida-2/historia-de-vida-reflexiones-a-partir-de-una-experiencia-de-investigacion/>).

La construcción de relatos a través de las entrevistas permitieron configurar una masa de información sobre la infancia recordada por sujetos adultos, de tal modo que cobraron lugar los recuerdos sobre lo vivido como niños de manera directa, pero también sobre la memoria transmitida. Ambas formas del recuerdo fueron enriquecidas por diferentes soportes de la memoria biográfica —fotos, diarios, libros, películas— que fortalecieron, a su vez, el diálogo entre las voces de los entrevistados con otras fuentes primarias y secundarias que permitieron enriquecer y precisar la información: artículos de prensa y revista, manuales de crianza, informes y análisis de políticos e intelectuales, publicidad, legislación, noticias, entre otras fuentes que resultaron, especialmente, importantes para nutrir la información acerca de la infancia en el escenario social y, por ende, sobre los discursos institucionales.

En esta lógica, la entrevista no se consideró como el cuestionario estándar que, como dice Bourdieu (2007), es concebido para generar respuestas homogéneas que pasan por alto la diversidad de las situaciones, sino como una posibilidad de establecimiento de una “relación social”<sup>8</sup> —que, como tal, no se despoja de la violencia simbólica propia de un encuentro social sino que la exalta en tanto el investigador/entrevistador establece las reglas de juego y se sitúa, claramente, desde su capital cultural—. Valga decir que se trató de una modalidad investigativa demasiado exigente por el proceso de acercamiento y de interacción o, mejor aún, por la construcción de ese contrato de confianza entre entrevistados e investigadora (Bourdieu, 2007). Un contrato que tuvo importantes incidencias en las condiciones mismas para profundizar en las entrevistas y, a su vez, en el redimensionamiento de los criterios establecidos en el proyecto para seleccionar a los entrevistados.

Inicialmente se consideró seleccionar a los participantes por atributos esenciales (Goetz y Lecompte, 1988: 98), en los que se precisaron: edad y género, especificando que los participantes en la investigación fueran hombres y mujeres que hubiesen tenido mínimo cinco

---

8 En la “Miseria del Mundo”, Pierre Bourdieu precisa que aunque la entrevista puede distinguirse de los intercambios de la existencia corriente porque sus fines son “puro conocimiento” sigue siendo una relación social que genera efectos sobre los resultados obtenidos (2007: 528)

años dentro del periodo de análisis; extracción social diferente en la vida infantil; asistencia a la escuela —independientemente de su permanencia—; y el criterio de disponibilidad para ser entrevistados. Este último fue definitivo para el afinamiento de los criterios durante el avance de la investigación, (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008), pues la poca disponibilidad en los hombres contactados exigió reconsiderar la participación de igual número de mujeres y de hombres para ahondar en la comprensión de la constitución de las experiencias de infancia de niñas y niños. De acuerdo a los criterios de elección, entre doce personas contactadas se optó por seleccionar siete participantes para profundizar en las entrevistas y, por ende, para desplegar los relatos de infancia. Este grupo está constituido por cuatro mujeres y tres hombres: Marina (1925), José (1930), Virginia (1937), Santiago (1939), Luis (1941), Alba (1945) y Mercedes (1947). Su elección obedeció, en gran medida, a que son actores que crecieron en contextos socioculturales diferentes y pertinentes para la comprensión del periodo de análisis, de un lado, sujetos que crecieron en diferentes sectores de ciudades que vivieron intensamente el proceso de modernización que experimentó el país entre los años treinta y cincuenta —esto es Bogotá y Medellín— y, de otro lado, en veredas que permiten considerar las dinámicas de la vida rural.

Pese a las precauciones tomadas con los criterios de selección en la investigación, se asume que la escogencia de los entrevistados está "corrompida" por la perspectiva de la investigadora, como también lo están los relatos y el análisis, por lo que resulta oportuno señalar que la *confiabilidad* de la investigación y la *representatividad* de la información se afinca en el valor de la información para ahondar en la comprensión del funcionamiento individual y social (Pujadas, 2000 y Bonal, 1986) de la vida de infancia en el análisis planteado.

Las entrevistas se desarrollaron a partir de un protocolo o guía en la que se identificaron líneas problemáticas en relación con la infancia, construidas a partir del conocimiento del periodo por parte de la investigadora. Estas líneas fueron construidas en lógica de detonadores del recuerdo o de la memoria de la vida de infancia a partir de la identificación de aspectos gruesos del periodo; aunque se fueron afinando en cada entrevista gracias a la familiaridad que se logró con el contexto cultural de cada entrevistado en el transcurso de los encuentros. Es de anotar que este afinamiento se dio también en el *estilo* de la entrevista por cuanto la guía y los modos del diálogo se hicieron más acordes a los ritmos de los entrevistados —sus silencios, sus pausas, sus

nostalgias, sus alegrías— y a las particularidades de sus experiencias de infancia, permitiendo, entonces, identificar lo que debía enfatizarse y lo que debía direccionarse durante los ciclos de entrevistas.

Es de resaltar que la guía resultó estratégica en los momentos en los que los relatos parecían finiquitar aunque, vale aclarar, las líneas o detonadores no imposibilitaron a los entrevistados entretejer diferentes anécdotas, comentarios y soportes que resultaron esenciales para "«ensamblar» —de com-poner— esos ingredientes" de la experiencia (Ricoeur, 2000:192).

Las entrevistas se desarrollaron a través de tres encuentros o ciclos de trabajo. Las memorias de infancia construidas a partir de las entrevistas fueron grabadas, transcritas y sometidas a un proceso análisis<sup>9</sup> en dos momentos. En este análisis se optó, en un primer momento, por el énfasis en la particularidad del relato de cada entrevistado y, en un segundo momento, por el diálogo entre los siete relatos. Es decir, en principio, se optó por un análisis desde un *textualismo radical*, en el estilo de Bourdieu (2007) —en *La Miseria del Mundo*—, al reconocer las suficiencias del relato de cada entrevistado como fuente independiente y, una vez transcrito y analizado cada relato se dio paso a una lectura transversal a los —relatos— en aras de identificar los aspectos que los hacían comunes, pero a su vez particulares según los matices socioculturales. Los extractos de los relatos que dan cuenta de eso común al periodo pero particular en las vivencias, fueron hilvanándose en diálogo entre sí y con otras fuentes del periodo.

La diversidad de fuentes que alimenta el análisis de los relatos responde a la comprensión de la infancia como una configuración que no puede ser escindida de los discursos sociales,

---

<sup>9</sup> Es necesario señalar que no existe unanimidad frente al modelo de análisis en la investigación biográfica, por lo que los objetivos de la investigación, las particularidades del fenómeno estudiado y las consideraciones epistemológicas y metodológicas diversifican las alternativas analíticas (Bertaux, 2005; Cornejo, 2006; Kornblit, 2004; Legrand, 1993). Desde la perspectiva de Cornejo; Mendoza y Rojas (2008: 37), una revisión de la literatura permite identificar propuestas de análisis clínico (Sharim, 2005); de hermenéutica colectiva (Molitor, 2001); de análisis actancial de Greimas (De Villers, 1996); de análisis del sí mismo (Piña, 1988); de análisis de la sociología clínica (De Gaulejac, 1987 y 1999); el análisis de la identidad (Demazière & Dubar, 1997), entre otros. No obstante, en esta diversidad es posible identificar lógicas y métodos que en diálogo permiten cubrir en profundidad y riqueza los relatos. En cuanto a la lógica sugieren dos momentos de lectura, una individual y una lectura cruzada de los relatos. Respecto a los métodos de análisis, sugieren articular diferentes métodos para cubrir tanto los contenidos que emergen de las historias (análisis de contenido de material discursivo), así como la estructura de la narración en que se expresan (análisis de discurso).

entendiéndolos —en sentido amplio— como configuraciones que se difundieron sobre el tema y que constituyeron significados, representaciones o, mejor aún, razonamientos determinantes de lo que resultaba susceptible de decir y hacer en relación con la infancia en el periodo de interés. Discursos y prácticas que formaron el objeto —la infancia— y que, por ende, dieron lugar a la producción social de significados que entraron en pugna en la precisión de los límites de los modos de ser sujeto.

Teniendo en cuenta que en “toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”, se consideró apropiado privilegiar discursos cercanos al principio de adecuación social. Es decir, discursos que “se ponen sin restricción previa a disposición de cualquier sujeto que hable”<sup>10</sup> (Foucault, 1980: 32). En este sentido las fuentes incorporadas son producciones de circulación general que operaron en la difusión de preceptos sobre la infancia y, por tanto, producciones destinadas especialmente a los adultos, en aras de orientar las maneras de relacionarse con los niños y las niñas.

Los aspectos que se identificaron comunes, pero a su vez particulares en los relatos autobiográficos, permitieron situar cinco grandes ejes de constitución de las experiencias de infancia: las prácticas de cuidado y la vida doméstica, los reparos morales, la escolaridad, la socialización política y los accesos a los libros, juegos y la radio como trazos de lo que podríamos llamar una “cultura popular infantil” (Steinberg y Kincheloe, 2000). En cada uno de estos grandes ejes, lo particular de cada trayectoria de infancia exigió darles tratamientos diferenciales que permitieron, a su vez, denotar matices importantes en la constitución de las experiencias.

Matices que advierten de la existencia de relaciones y tensiones entre los procesos de constitución de experiencias de infancia de sujetos que crecieron en la ciudad y en el contexto

---

10 Esto es, configuraciones de sentido que a diferencia de los producidos por las "sociedades de discursos" empeñadas en conservar o producir discursos para hacerlos circular en un espacio cerrado, bajo reglas estrictas, se caracterizan por ser propios de sociedades de divulgación, donde se privilegia la difusión del discurso —científico—, gracias a la adecuación social que se da, especialmente, por su carácter educativo (Foucault, 1980: 34).

rural y, a su vez, exigen considerar que dentro de estas de dieron particularidades en los modos de configurarse como infante en razón de los diferentes sectores sociales en que inscribían los niños. Efectivamente, en el análisis se hace mención a los sectores populares y sectores de élite, entendiendo que son nociones relativas y dependientes de la diversidad de aproximaciones y discusiones que las atraviesan.

Valga decir, escuetamente, que lo popular se emplea en aras de insistir, en algunos casos, en la existencia de niños pertenecientes a grupos que tienen la condición de pobre o de carencia “de lo que otros sujetos de la misma sociedad tienen y gozan”, sin desconocer que la pobreza “se mide respecto de una sociedad históricamente situada y no en términos absolutos”. En otros casos se emplea en aras de signar cierta dominación, aunque surja allí la necesidad de matizar que “de manera individual, se puede ser dominado sin ser pobre o, (...) se puede ser pobre sin ser dominado” y, ello, es muy expresivo del lugar de las niñas. Sin embargo, ambas características —pobreza y dominación<sup>11</sup>— van juntas al referirse a los sectores populares en un sentido genérico (Baño, 2004: 36)<sup>12</sup>.

Aunque las nociones de sectores populares y clases populares<sup>13</sup> tienen en común la referencia al contraste con el mundo de la clase dominante, en el análisis de los procesos de constitución de las experiencias de infancia se reconoce que los sujetos sociales no pueden ser únicamente definidos “por su posición en las relaciones de producción económica”, en tanto lo popular se

---

<sup>11</sup> Otro aspecto a resaltar de la noción de sectores populares es que su lugar resulta fundamental para comprender lo que en una sociedad específica “se entiende como sistema de dominación”. En este sentido, lo que define los sectores populares no se comprende sin la visibilidad de la “imposición de un determinado orden político, que garantiza coactivamente determinadas relaciones sociales en beneficio de quienes predominan en ellas”. Así, entonces, “la condición objetiva de pobreza de los sectores populares es la característica general de todo lo popular, pero es su otra característica, su condición de dominados, lo que permite entender la constitución de sujetos populares”. De este modo, los sectores populares no constituyen una categoría social identificable de acuerdo a determinados parámetros, sino que conforman sujetos sociales definidos en relación con otros sujetos sociales (Baño, 2004, 36).

<sup>12</sup> Es importante decir que dichas características no implican el desconocimiento de lo popular como sujeto y, por tanto, como posibilidad de acción en el proceso social (Baño, 2004: 36). En efecto, resulta importante reconocer que lo popular se considera caracterizado también por “experiencias de comunidad, de solidaridad y de resistencia” (Adamovsky, 2012: 1902).

<sup>13</sup> Es importante señalar que, si bien, lo popular se delimita por una “situación común de subalternidad (...) de diversas maneras y en grados distintos”, para algunos autores es más preciso referirse a “clases populares” —y no solo a grupos o sectores—, porque permite no perder de vista lo que las define, pues “un artesano, un indio o una campesina no son parte del mundo popular en virtud del trabajo que realizan o de su procedencia étnica, sino solo en relación con las clases que tienen en sus manos el poder” (Adamovsky, 2012: 1902).



articula a aspectos étnicos, sexuales, de consumo y formas de lucha<sup>14</sup> (García Canclini, 2004:164).

Ahora bien, aspectos que ya sea para el caso de lo que se considera popular o de elite quiebran la idea de una minoría social pura y realzan la complejidad de sus sentidos como configuraciones culturales, es decir, como imbricaciones de elementos que recuerdan la capacidad de “creación mutua” entre lo que se consideran trazos de la cultura de élite y cultura popular (Archila, 1995: 260). De este modo, aspectos que reiteran que lo cultural se instituye gracias a la existencia de fronteras de encuentros culturales —tal como se indica en los abordajes en la perspectiva de la historia cultural, desde las comprensiones de la traducción, reutilización, hibridismo y criollización cultural (Burke, 2006: 147-148).

La disertación sobre las experiencias de infancia en Colombia, entre los años treinta y cincuenta, está vertebrada en seis capítulos que se produjeron con base en el diálogo entre los relatos autobiográficos, los soportes que los entrevistados incorporaron en la reconfiguración de sus vivencias de infancia en el recuerdo y las fuentes primarias que resultaron oportunas para llenar los vacíos de la memoria. Diálogo que, en últimas, pone en juego la voz y la mirada de quien analiza e intenta aportar a la comprensión de los procesos de constitución de las experiencias de infancia relatadas.

En el primer capítulo, intitulado "Experiencias de infancia: marco epistemológico", se presentan las cuestiones generales del campo de estudios en América Latina y se precisan los desarrollos analíticos en los abordajes históricos, a través de cinco grandes tendencias de las cuales, tres se relacionan con tecnologías que producen un modo específico de infancia en las lógicas de lo normal-anormal, una cuarta tendencia se relaciona con un énfasis antropológico y una quinta tendencia se articula a la emergencia de la dimensión *experencial*. En adelante, los capítulos condensan el análisis de la constitución de las experiencias de infancia de los entrevistados.

---

<sup>14</sup> En coherencia, con lo anterior lo popular se define junto a la “participación en el proceso productivo, los demás hábitos, prácticas, creencias, que dan identidad a esos grupos: esas prácticas y esos discursos que se realizan también fuera de la producción, y que a veces no derivan de ella sino de otras determinaciones materiales y culturales”. En esta perspectiva, a pesar de los riesgos y ambigüedades de los usos racistas, populistas y estatistas del término popular, lo interesante es que resulta útil para identificar la diversidad de relaciones sociales y culturales de los sectores subalternos, aunque dentro de esta noción amplia, las determinaciones de clase son indispensables para evitar la disolución culturalista de lo popular” (Canclini, 2004: 164).

En el segundo capítulo, titulado “Infancia en Colombia entre los años treinta y cincuenta: del registro de los especialistas a las particularidades de las infancias vividas”, se hace, en primer lugar, una mirada panorámica a los discursos acerca de la infancia en el escenario social y, en segundo lugar, se presenta lo que tiene que ver con las prácticas de cuidado en las que los entrevistados fueron infantilizados y en las que se traslucen lógicas y estrategias de resguardo que adquieren sentido, solamente, en relación con los modos particulares de familia y unidades domésticas de las que los sujetos-niños hacían parte.

En el tercer capítulo que se titula "Entre oraciones y fiestas: relatos de lo moral e inmoral en la constitución de las infancias", se presentan las prácticas de iniciación de la vida cristiana, específicamente, la Confesión y la Primera Comunión, al ser rituales que permiten vislumbrar algunas formas de subjetivación en las que se imbrican lógicas modernas y preceptos católicos, así como tradiciones que se concentran en el niño como objeto del cuidado moral.

En la cuarta parte, intitulada "Infancias y trayectorias escolares: por una historia de los silencios", se exponen los modos en que los entrevistados transitaron en diferentes modalidades educativas y escolares y las diferentes estrategias que les posibilitaron situarse como alumnos, evidenciando una estrecha relación con las condiciones sociales de los niños y sus familias.

En el quinto acápite, dedicado a la "Subjetivación política e infancias: los niños como testigos de la violencia", se analizan las prácticas de socialización política poniendo en escena los lugares de los niños como agentes activos en las contiendas partidistas y la violencia que caracteriza el periodo de análisis. De esta manera, prácticas que aportan una reconstrucción de las percepciones de los niños frente a las dinámicas sociales y políticas en sus contextos.

Finalmente, en el capítulo sexto titulado "De lo instructivo, lo solaz y lo prohibido en la infancia: jugar, leer y escuchar radionovelas", se presentan los sujetos en relación con artefactos culturales y prácticas que permiten tensionar lo que se considera educativo e instructivo, divertido y prohibido en la vida de los sujetos-niños, denotando diferencias significativas en las experiencias de quienes habitaron el escenario urbano.

El conjunto de los aspectos analizados respecto a la constitución de la infancia como experiencia permite vislumbrar una pluralidad de formas de infantilización e infanilidad, producidas en las tramas culturales y sociales en las que se inscriben las trayectorias biográficas de los entrevistados. Esta lógica vigoriza la tesis de la pluralidad de las infancias y fortalece su lugar teórico en la problematización de los discursos que instauran parámetros de normalidad y que establecen un único modo de ser niño: un sujeto cuidado, feliz y desprevenido de las preocupaciones de su entorno.

Estas inquietudes están atravesadas por el convencimiento de que la perspectiva del sujeto y la subjetividad permite ampliar la comprensión sobre los modos de constitución de las infancias que han operado en determinadas matrices culturales y, los cuales, resultan necesarios para ahondar en los análisis acerca de los fenómenos emergentes —entiéndase actuales—, articulados a los niños y de las transformaciones en los vínculos entre las generaciones. De hecho, la lectura en clave de experiencia sugiere abrir los estudios a las múltiples formas mediante las que las sociedades conciben e interpelan a las nuevas generaciones en diferentes procesos históricos, incluida la historia inmediata.

En efecto, recuperar lo que la infancia ha significado, no sólo desde los armazones conceptuales e institucionales, sino desde la memoria de sujetos dados, aporta a la comprensión de los fenómenos emergentes que se relacionan con los niños, en tanto posibilita entrever que los modos plurales de devenir —como infante— han tensionado históricamente las regularidades discursivas develando, incluso, que las preocupaciones por lo que está en riesgo en el estatus de la infancia no es tan nueva como se piensa.

No obstante, más allá del simple reconocimiento de una pluralidad de infancias, lo que se vislumbra como urgencia es la construcción de marcos teóricos, metodológicos y analíticos que permitan reconocer a los niños desde la variedad de prácticas y producciones culturales que cobran lugar en sus trayectorias biográficas y que anuncian transformaciones en los márgenes de adultez-infancia, en las relaciones con la sociedad de los adultos y en las formas de habitar las instituciones.

## **CAPÍTULO I. EXPERIENCIAS DE INFANCIA: MARCO EPISTEMOLÓGICO**

### **EL CAMPO DE ESTUDIOS SOBRE LA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA: CUESTIONES GENERALES**

El campo de estudios sobre la infancia en América Latina se viene configurando desde los años noventa. Si bien esta delimitación resulta problemática para analizar el estado de un campo de producción de saber, es de anotar que la alusión a la construcción imaginada de América Latina es importante en clave epistémica porque recuerda que el conocimiento acerca de la infancia no puede cercenarse de los procesos coloniales y neocoloniales en el terreno de las ideas y las prácticas, como tampoco puede escindir-se de los procesos históricos y culturales de los países que conforman la región.

En este horizonte de comprensión, a continuación se muestran las tendencias analíticas, sobre la historia de la infancia, identificadas en algunos trabajos de investigación desarrollados en diferentes países, aunque con mayores avances en Argentina, Chile, Brasil, México y Colombia. La focalización en la perspectiva —histórica—, responde a que la *historicidad* constituye el eje más desplegado y transversal en los estudios académicos y en los análisis sociales de la infancia, que constituyen las dos grandes matrices para deslindar la constitución del campo de estudios:

En la matriz académica, se puede apreciar que la infancia se constituye como un objeto paradigmático en las ciencias sociales y humanas que "invita a ser trabajado en las fronteras de las disciplinas, colocando en un papel central la perspectiva histórica para desencionalizar la infancia como categoría y dar cuenta siempre de su construcción social" (Carli, 2011: 32). Esta particularidad interdisciplinaria guarda relación con la densidad misma de la infancia como objeto de investigación, por la diversidad de aristas que la configuran o por la multiplicidad de temas,

actores, instituciones, demandas y fenómenos con los que se entrecruza el estatus infantil en las sociedades. Cuestiones que dificultan la circunscripción de los abordajes a una única disciplina y a una única línea temática, aunque en ellos se revalide que "la infancia se torna objeto de investigación a partir del reconocimiento común de su historicidad" (Carli, 2011: 34). De otro lado, en la matriz social se puede advertir que el interés por la infancia como objeto de análisis se relaciona con el agravamiento de la tensión de la visibilidad-invisibilidad de los niños como sujetos jurídicos, de la tensión inclusión-exclusión en el escenario social y político, así como de las transformaciones aceleradas de las condiciones de vida de los infantes. Transformaciones concernidas al distanciamiento entre los supuestos que sostuvieron las instituciones configuradas en torno a la infancia en la modernidad y las características de los sujetos que las integran — aunque con énfasis diferentes pues, mientras una línea analítica se despliega bajo la inquietud por el ocaso de las instituciones modernas, en particular la escuela, otra se erige sobre la inquietud acerca de las subjetividades que surgen en los márgenes institucionales—.

Los entrecruces de estas dos matrices permiten comprender que en América Latina el campo de estudios se consolida por una fuerte influencia de las iniciativas y reformas políticas heredadas de la promulgación de la convención Internacional del Derecho del Niño (1989), de los estudios agenciados por organismos internacionales y estatales y de las investigaciones universitarias (Carli, 2011: 33). Estudios e investigaciones que, como ya se mencionó, tienen en común la perspectiva histórica en tanto posibilita dar lugar a las tesis de la invención, la transformación e incluso de la consumación de la infancia moderna.

### **Abordajes históricos a la infancia**

La difusión tanto de las obras de Philippe Ariès<sup>15</sup> y de Lloyd DeMause<sup>16</sup>, como de sus apropiaciones<sup>17</sup>, en los años noventa, fue vital para que la infancia se fortaleciera como objeto de

---

15 El niño y la vida familiar en el antiguo Régimen (1987).

16 La Historia de la infancia (1982).

17 Se hace referencia a las apropiaciones de historiadores ingleses que ahondaron, de un lado, en las representaciones de la infancia de los hijos de la clase trabajadora desde el siglo XVIII en Inglaterra (Cunningham, 1991), de las hijas de obreras (Walkerdine, 1997), así como de las representaciones de infancia producidas por los adultos en anuncios, fotografías y otros medios de comunicación a finales del siglo XX (Holland, 1992), siguiendo la tesis de Ariès y, de otro lado, historiadores que ahondaron en la ruptura de fronteras con el mundo adulto (Postman, 1983 y Winn, 1984), siguiendo el análisis de Demause (Ver: Buckingham, 2002: 47).

investigación en las ciencias sociales en América Latina. No obstante, en los últimos años es indiscutible la primacía que han ganado los aportes de la tercera generación de los *Annales* o la Nueva Historia por sus aperturas a preguntas por el acontecimiento, la historia política, la historia de las mentalidades y las representaciones, entre otras cuestiones que han sido determinantes para la sensibilización a temas antes impensables (Burke, 1993: 153-192).

En esta lógica, es comprensible que una de las ideas más referenciadas y más problematizadas sea, justamente, la que sitúa la infancia moderna como fruto de la transformación de tres aspectos imbricados: el sentimiento de la infancia, la vida familiar y la vida escolar<sup>18</sup> (Ariès, 1987). Aspectos que, entre los siglos XVI y XVIII, guardan los indicios de las transformaciones que sufre el trato dado a los niños por los adultos y, en consecuencia, las instituciones destinadas a su permanencia y formación. Interpretaciones que si bien fueron objetadas como conclusiones históricas —por estar basadas en las representaciones de la infancia en pinturas medievales y renacentistas, por su acento en la infancia de los grupos sociales superiores y por la fragilidad de la tesis acerca de la existencia de vínculos afectivos entre adultos y niños antes del siglo XVI (Flandrín, 1984: 158)—, no pueden desconocerse como los referentes bajo los cuales la infancia fue vislumbrada como una configuración producida en el seno de los cambios de actitudes y sentimientos en el marco de las transformaciones sociales y culturales de la modernidad, en las que deviene el niño como “producto de un recorte que reconoce en él una necesidad de resguardo y protección” (Narodowski, 2007: 32).

En este sentido, se explica que la infancia haya pasado de ser un objeto comprendido desde la lógica exclusiva del desarrollo biopsicológico a ser abordada desde la multiplicidad y complejidad de las dimensiones sociales, culturales, políticas y educativas, en cuyos entrecruces es posible entrever tendencias que permiten apreciar los temas y desarrollos teóricos y metodológicos logrados, así como las cuestiones pendientes en la región. Tendencias generales que, a su vez, encarnan los matices del tema en diferentes países, según se lee en trabajos como

---

18 En cuanto al sentimiento de infancia Ariès distingue cambios en dos expresiones diferenciadas: el mimoseo o mimo asociado a la consideración del niño en la vida de la familia como un ser gracioso (siglo XVI) y la conciencia de la inocencia infantil y la necesidad de educarlo (Siglo XVII-XIX). En cuanto a la vida escolar y la vida familiar, identifica cambios en relación con el proceso de aislamiento del niño de la sociedad de adultos, especialmente, por el papel de la escuela que “encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto” y por “la solicitud de la familia, de la iglesia, de los moralistas y de los administradores” (1987).

"La niñez en *México* y en Hispanoamérica rutas de exploración" (Lavrin, 1994), "Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía", para el caso de Chile (Rojas, 2001), y "El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos" (Carli, 2011), en el caso de Argentina.

Trabajos que permiten hacer dos consideraciones generales sobre los estudios históricos acerca de la infancia. En primer lugar, la acelerada consolidación del campo en el lapso de las dos últimas décadas, en tanto la infancia pasó de ser un hecho histórico "poco conocido y en espera de investigaciones" (Lavrin, 1994: 41) o un tema en el que apenas se percibían pequeños indicios y perspectivas nacientes (Rojas, 2001: 2), a constituir un conglomerado académico en el que se pueden percibir los aportes de la historia y de la historia de la educación, así como las contribuciones del psicoanálisis; la sociología, el derecho y el trabajo social; los estudios literarios, de la comunicación y de la cultura; la antropología y la antropología de la educación (Carli, 2011: 34). Es de anotar que la mención que suele hacerse de la especificidad de los aportes de la historia de la educación, la antropología de la educación o la sociología de la educación responde a la cantidad y magnitud de los desarrollos propios de la investigación en educación y pedagogía<sup>19</sup>, aunque en ocasiones resulte dificultoso filiar las investigaciones en clasificaciones tan delgadas. En segundo lugar, la densificación de los análisis, en tanto los "periodos" (Lavrin, 1994) y enfoques historiográficos clásicos se han venido complejizado, al

---

19 De hecho, ya en los años ochenta Bárbara Finkelstein hizo un juicioso análisis sobre las maneras en que los historiadores de la educación, en el contexto anglosajón en los años setenta, introdujeron a los niños y jóvenes en sus trabajos. Aunque reconoce que muy pocos historiadores habían sido sistemáticos en una tentativa de conectar la historia de la infancia con la historia de la educación, porque en los años setenta "los historiadores de la educación se encontraban en el proceso de reconstruir la definición precisa de su campo"(1986: 19), también señala que en un campo de estudio dinámico y complejo no resulta sorprendente que —los historiadores de la educación— se hubieran interesado por los niños y jóvenes "de modo diverso y selectivo" —ampliando y profundizando en el contenido de lo que han estudiado y de cómo lo han estudiado—. Finkelstein considera que esas maneras diversas en que los estudiosos dan la entrada de la historia de la infancia en la historia de la educación se corresponden con los niños como objetos de regulación y la educación como actividad reguladora, los niños como trabajadores y la educación como actividad de preparación de la mano de obra, los niños como seres expuestos al peligro y la educación como protección y oportunidad, los niños como elementos de desorden y la educación como sistema de gobierno, los niños como estudiantes y la educación como transmisión de ideas, los niños y los consejos educativos a los padres, los niños y la escuela como instrumento de educación, los niños como aprendices y la educación como aprendizaje y transformación. Fruto del balance señaló que la historia de la infancia podía aportar a corregir la tendencia a ignorar disposiciones, inclinaciones, capacidades y poder educativo de tradición étnica; salvar las reducciones al exhortar a la historia educativa a abarcar la totalidad de ordenaciones educativas incluyendo los profesores y aprendices, la enseñanza y el aprendizaje; añadiendo la comprensión como proceso de transmisión cultural y supervisión de familias y niños y considerando las transformaciones de la capacidad humana de pensar, sentir, amar, trabajar, sobrevivir y aspirar al poder (1986: 21-46).

tiempo que aspectos que —tradicionalmente— eran vistos de modo unilateral y segmentado (Rojas, 2001), se han venido integrando, por lo que cuestiones del orden de la constitución de la familia, de las mujeres, del género, de las instituciones destinadas al resguardo, instrucción y corrección de los niños, así como de las ideas pedagógicas son hoy dialogantes en el campo de estudios.

En este marco general, la revisión detallada de algunos estudios permite identificar (cinco) grandes tendencias analíticas en el campo de estudios históricos sobre la infancia:

- Una tendencia de estudios orientada por preguntas ligadas a la tecnología de la familización y la adecuación de los cuidados a la infancia, sentido en el que se rastrean fenómenos como el abandono de los niños y el despliegue de acciones para proteger y formar a los adultos, —especialmente a las madres— en las formas acertadas de cuidado infantil.
- Una tendencia donde se liga la infancia y la escolarización desde las aspiraciones universales y obligatorias de la educación, sentido en el que se rastrea la inserción de los infantes en tanto alumnos y aprendices en "una máquina pedagógica" que resulta útil para impartir conocimiento, inculcar conductas, supervisar, evaluar y rectificar las patologías de la niñez (Rose, 1989: 121).
- Una tendencia en la que la constitución de la infancia se imbrica con la tecnología de la penalización y la configuración de la minoridad como categoría paradigmática del discurso de la irregularidad.
- Una tendencia en la que la infancia se aborda desde los aportes de la historia y la antropología dando lugar a las particularidades de la niñez en sociedades indígenas, mestizas y esclavas.
- Y, finalmente, una tendencia en la que se vislumbra el reconocimiento de las trayectorias biográficas como soporte de las compresiones de la infancia como una experiencia subjetiva.

Tal como se puede apreciar, las tres primeras tendencias hacen parte de una fuerte corriente en la



que la infancia se analiza asociada a las inquietudes por la subjetivación y sus tecnologías<sup>20</sup> de producción, mientras que las dos últimas tendencias son los indicios de un modo de investigar que se interesa por las particularidades culturales de las prácticas de infantilización, dando apertura a los análisis en clave biográfica<sup>21</sup>.

### **Infancia y familización: el abandono, la protección y los cuidados maternos**

En su sentido moderno la infancia es instituida e instituyente de la noción de familia, de tal manera que en sus múltiples acepciones —célula básica de la sociedad, lugar de protección, epicentro de formación, instancia garante de derechos— se cruza con la presencia de los hijos y el proceder de la familia "hacia una mayor intimidad (*privacy*)" (Aries, 1986: 12). De hecho, Aries y DeMause, coinciden en que la infancia y la familia son historias conectadas por su simultaneidad en el tiempo y por la coincidencia entre el descubrimiento o reconocimiento de la infancia moderna y de la aparición de instituciones donde cuidar a la generación más joven. Lo indiscutible de la relación entre la transformación de la familia y la configuración de "un régimen de protección y supervisión de «control total» cuidadosamente planificado" para la infancia (Finkelstein, 1986: 20), permite comprender que la historia de la familia sea una de las líneas en las que directa e indirectamente se han realizado abundantes estudios sobre los fenómenos que contravendrían los lugares ideales de los infantes en tanto hijos, aportando al tema del abandono infantil, —como fenómeno que abarca prácticas diferentes tales como: "exposición, cesión mediante contrato, venta, donación, oblación, adopción y otras" (Gonzalbo y Rabell, 1994: 10)—, al tema de la institucionalización y acogida de estos infantes y al tema de la modernización de la crianza<sup>22</sup> para contrarrestar el abandono de la infancia.

Entre los estudios cabe destacar los que se ocupan de las instituciones para niños abandonados, tales como los de Marcílio (1994; 1998; 2006), Torres (2006) y Venâncio (1988, 1993, 1999),

---

20 Se entienden como ensamblamientos híbridos de conocimientos, instrumentos, personas, sistemas de juicio, construcciones y espacios que operan en aras de delimitar e incidir en lo que los seres humanos deben ser (Rose, 1996: 26).

21 En la particularidad de sus enfoques, fuentes, diálogos disciplinares y visiones de la infancia, ambos énfasis son necesarios en el debate contemporáneo sobre los procesos de "desubjetivación, resistencia e invención" (Duschavsky y Corea, 2007: 81), y de destitución de la infancia (Corea y Lewkowicz, 1999) en el marco de los análisis sobre los modos —vigentes— de habitar los dispositivos modernos.

22 Este último tema es un aporte que se viene consolidando en el diálogo con la historia de las mujeres y de género donde se ha tratado la reconfiguración del rol materno en el marco de proyectos sociales específicos.

quienes focalizan los casos de la Rueda de los expósitos de las Santas Casas de Misericordia en el Brasil, entre los siglos XVIII y XIX, interrogando las generalidades de las formas de asistencia, de las valoraciones de la infancia y de la procedencia social de los abandonados.

Pueden referirse también los trabajos de Ávila (1994), donde se investiga la casa de expósitos de la ciudad de México (1767-1821), enfatizando en las condiciones socioculturales que acompañaron el fenómeno; de María de Lourdes Herrera, quien cuestiona la configuración del cuerpo de los niños abandonados bajo la mirada de la Beneficencia Pública del estado de Puebla a finales del siglo XIX (2005); de Delgado quien pasa revista a los expósitos (1750-1930) en la Casa de Huérfanos de Santiago como indicio de los procesos de marginación e integración social en Chile (1986, citado por Rojas 2001) y de Mannarelli (2007), quien ahonda en el caso de las niñas expósitas en el Perú Colonial, centrándose en la Casa de Niños Expósitos.

En Argentina, pueden mencionarse los aportes de la compilación "La política social antes de la política social", de José Luis Moreno, donde se presentan los estudios de Carlos María Birocco sobre la primera Casa de Recogimiento de huérfanas de Buenos Aires (1692-1702); y de José Luis Moreno sobre la Casa de Niños Expósitos de Buenos Aires (1779-1823); y en el caso colombiano, pueden reseñarse las investigaciones de Ramírez (2000a y 2000b), quien se ha detenido en el análisis de los niños abandonados y las mujeres recogidas en el marco de sus trabajos sobre la beneficencia en la sociedad colonial centrándose en las dinámicas de la Casa de recogidas y expósitos de Santa Fe de Bogotá.

En el caso de Brasil, las investigaciones insisten en que el abandono de la infancia, entre el siglo XVIII y XIX, fue un fenómeno primordialmente urbano (Marcílio 2006 y Torres, 2006), en tanto en las zonas rurales y pobres la dinámica de producción de bienes alimentarios posibilitó a los niños incorporarse precozmente en la subsistencia familiar —no solo propia pues, en algunos casos los hijos eran agregados a otras familias—. Así, ponen de presente como los niños garantizaban un lugar por su papel productivo en las zonas rurales, más que por la carga afectiva, mientras que en los centros urbanos representaban un gasto o incluso una mano de obra que exigía formación artesanal o especializada según los oficios, sin garantizar, en la mayoría de ocasiones ingresos suficientes para vivir. En lo que respecta a la extracción social de los niños en

las ciudades, los analistas identifican relaciones con el color de la piel y, por ende, articulaciones con la extracción racial de los niños abandonados, sin embargo las explicaciones difieren pues para unos el mayor número de abandonados no blancos, incluso después de las luchas por la abolición de la esclavitud, ratifican las difíciles condiciones de vida de los negros y mestizos (Marcílio, 2006); mientras otros consideran que el mayor número de no blancos respondía a que el abandono en la rueda representó una estrategia usada por las esclavas para que sus hijos adquirieran el estatuto de libres, al tiempo que los amos perdían el pago por la cría (Torres, 2006). Al respecto son importantes también los análisis que evidencian la existencia de un discurso sistemático de estigmatización de los pobres como irresponsables ante su prole que coincide con el señalamiento de los mestizos y los negros, mientras que el abandono de blancos afianzó el discurso de los "pobres niños", sin embargo, más allá de las representaciones raciales del abandono, es pertinente la idea de que entre los siglos XVIII y XIX, abandonar a los hijos constituyó la única forma en que las familias pobres consiguieron una especie de apoyo institucionalizado para la crianza de sus hijos (Venâncio, 1999).

El aspecto racial, en los estudios brasileiros es importante pues otros rastreos indican que la mayoría de expósitos, en ciertas ciudades, eran blancos permitiendo establecer que el abandono se relacionó con la honra de las madres solteras, especialmente en el periodo colonial (Silva, citado por Torres, 2006: 110), tensionando las lecturas que determinan el abandono a la extracción racial y a la extracción social.

Ávila (1994)<sup>23</sup>, en el caso de la institucionalización de los niños abandonados en México, destaca el componente racial y señala que, durante los primeros ocho años de funcionamiento de la institución, fue mayor la cifra de niños y niñas provenientes de familias españolas que vivían en la ciudad, luego seguían en proporción mestizos, indios y castas. Ante ello, sostiene que el abandono de los infantes puede ser un indicio de menor integración de la familia española ante

---

23 El análisis emprendido por Ávila ha sido retomado en investigaciones que se interesan por ampliar la comprensión del fenómeno del abandono en otras ciudades de México. Un ejemplo es la investigación de Guillermo Antonio Nájera (2008:58), "Huérfanos y expósitos en el Valle de Toluca en el siglo XVIII", en la que se planteó "tener como protagonistas a los niños que por un motivo u otro habían tenido que empezar su desarrollo y vivir en una familia que no era la suya". Sin embargo, un trabajo que por las fuentes disponibles tuvo que conformarse con el diálogo entre los casos hallados en el Archivo Histórico del Arzobispado de México y en el Archivo General de la Nación, dejando pendiente el acontecer de los niños huérfanos y expósitos como clave para encontrar otros signos que ayuden a comprender el "funcionamiento de las familias novohispanas..." (2008: 69).

las dificultades y de mayor preocupación por la honra<sup>24</sup>, aunque cabrían las ideas acerca de que los servicios de caridad estaban destinados expresamente a los blancos (Ramírez, 2000a); o que en ciertas capas sociales existían prácticas diferentes de abandono y de encargo de la crianza (Bacellar, citado por Marcillo, 2006).

Los avances sobre el abandono en diferentes escenarios sociales permiten, en suma, advertir la complejidad del fenómeno y la dificultad de hacer lecturas generalizantes, toda vez que los factores micro y macrosociales hacían del abandono una práctica particular en cada momento y contexto, como se denota en los análisis que enfatizan en la secularización social, en los notorios incrementos del abandono en periodos de crisis política y económica (Delgado, citado por Rojas, 2001); en el carácter discriminatorio de la atención a la infancia abandonada por cuestiones de raza y por cuestiones de género (Mannarelli, 2007; Ramírez 2000a y 2000b).

Es importante señalar que los estudiosos acerca de la infancia abandonada ligados a las instituciones de acogida en diferentes países, al ser representativos de las inquietudes por aquellos niños que no devinieron integrados a la familia y, por ende, característicos de inquietudes cifradas en la lógica moderna de las instituciones y los procesos de infantilización, coinciden en un profundo extrañamiento sobre la relación entre el abandono y la mortalidad infantil, sentido en el que se resalta que aunque fue de conocimiento público que los niños entraban en las casas de acogida, también, era sabido que muy pocos sobrevivían, de tal manera que las instituciones de acogida y su matriz confesional se entrevén como prácticas cifradas de infanticidio que permiten comprender la primacía de una misión salvadora de las almas que la preponderancia de una idea de protección infantil.

Ahora bien, el abandono y el infanticidio permiten vislumbrar que las instituciones de acogida resultaban ser una salida sencilla y encubierta a la imposibilidad de controlar por la iglesia y el Estado la vida conyugal, aunque no podría caerse en la crasa confusión de señalar que los hijos

---

24 A través de la lectura de los recados, precisa que hay múltiples casos que dan cuenta de mujeres casadas, maridos ausentes, relaciones extramatrimoniales, embarazos no deseados como razones de los frutos ilícitos que se abandonaron, ratificando la vida silenciosa de las familias, especialmente de las españolas como parte de la historia de la infancia abandonada (Ávila, 1994: 287).

ilegítimos eran abandonados *per se*. De hecho, Guiomar Dueñas (1997), en su tesis doctoral<sup>25</sup> indica que en las parroquias de Santafé de Bogotá, en el siglo XVIII, el 70% de los niños que llegaban a ser bautizados eran ilegítimos, deteniéndose en cómo esas mujeres que tenían hijos naturales vivían al margen de la legalidad del estado colonial gracias a formas particulares de familia que heredaban las características de la sociedad indígena donde el rol de la madre era central. Así, uno de los aportes más significativos consiste en señalar que a pesar de tener toda esa carga del gobierno colonial y esa carga moral, las familias mestizas y los barrios que habitaban tenían dinámicas sociales<sup>26</sup> propias donde los “hijos del pecado” eran aceptados por la sociedad, en tanto no habían presiones insalvables para que la gente pudiese realizar su vida al margen de las garantías del estado colonial, aunque ese margen existía (Dueñas, 2000)<sup>27</sup>.

Una lectura similar fue realizada por Peraro (1999), en un trabajo derivado de su tesis doctoral<sup>28</sup>, al analizar los registros bautismales de la parroquia más antigua y popular de Cuiabá, pues evidencia especificidades locales que dan cuenta de formas de organización alternativas que permitieron que el recurso a los parientes haya sido la solución más común y corriente en el cuidado del alto número de hijos ilegítimos.

La pervivencia y el uso político de la ilegitimidad se aprecia en trabajos, dedicados al análisis en periodos más recientes, donde se evidencia que el alto número de hijos ilegítimos se utilizó como símbolo de redención y cooptación de ese importante número de familias y, también, como vía de despliegue de discursos sobre el divorcio, la planificación y discursos en pugna sobre la familia, tal como lo indica Isabella Cosse (2006), en el caso del peronismo y el anti peronismo en Argentina, en los años cuarenta.

---

25 “Los hijos del pecado. Ilegitimidad y vida familiar en la Santafé de Bogotá Colonial, 1750-1810” (1997), Universidad de Texas.

26 La investigadora hace una lectura desde diferentes aristas gracias a la incorporación de un rico espectro de fuentes: registros bautismales, maritales y de defunción de tres décadas de las parroquias: Las Nieves, Santa Bárbara y la Catedral; el censo de viruela casa por casa, realizado en 1801; testamentos, registros notariales, pleitos matrimoniales y juicios criminales y civiles.

27 La autora advierte la existencia de diferentes cuestiones que densificaban la ilegitimidad en el escenario social: un alto porcentaje de mujeres jefas de hogar; la resistencia de la población mestiza al matrimonio por ser caro y poco práctico para las mujeres; múltiples e insalvables barreras para que se diera un matrimonio entre quienes no tenían un origen limpio y el riesgo que el acceso a la legitimidad representaba para la manutención del poder y del control social.

28 “Farda, Saias e Batina: a ilegitimidade na Paróquia Senhor Bom Jesus de Cuiabá, 1853-1890” (1997), Universidad Federal de Paraná.

Como balance momentáneo de los estudios sobre la infancia abandonada debe decirse que los investigadores coinciden en dejar abiertas preguntas por el destino de los expósitos sobrevivientes, las relaciones con las familias biológicas o entre las nodrizas y las familias; y el futuro de los expósitos que se convertían en trabajadores codiciados, cuando lograban superar los siete años de edad. Cualquier avance en estas direcciones permitiría comprender la estrechez de la categoría del abandono y abandonados para referirse a la diversidad de formas de infantilización e infinidad de los sujetos-niños que crecieron en el seno de relaciones disímiles con sus familias o núcleos domésticos que los integraron. Desde el punto de vista metodológico, es de anotar que en el análisis de la infancia abandonada desde las dinámicas institucionales se privilegia como fuentes libros de registro de entrada de los niños, libros de administración institucional, informes de las casas y, en general, documentos oficiales de las instituciones de acogida. Fuentes donde además de las cifras se mantiene numerosa y detallada información sobre los niños y niñas que allí llegaron<sup>29</sup>, por lo que sería valioso no solo renovar el marco de preguntas, sino también sugerir la incorporación de otras fuentes y de otros acontecimientos sociales para enriquecer la lectura.

Frente a los anteriores estudios cabe anotar las consideraciones de Nara Milanich (2001), al indicar que, si bien aportan aspectos que no dejan de interesar y sorprender, el tratamiento del abandono presenta dos problemas como enfoque historiográfico: de un lado, que bajo un fenómeno “común”, el análisis se limita a una pequeña minoría de niños institucionalizados; y de otro, que no establecen diálogos con los demás campos de la historiografía social simplificando la comprensión del fenómeno. De hecho el aporte de esta autora, al considerar insuficiente el conocimiento de las prácticas del orfelinato de mayor relieve en Chile (la Casa de Huérfanos de Santiago), es incorporar el análisis del fenómeno de la circulación infantil<sup>30</sup> que permite comprender el abandono de los niños como una práctica más compleja y más ambigua de lo que

---

29 Recados y descripción de las ropas y objetos que traían los niños, datos de su crianza, pagos a las nodrizas, fecha de bautismo, de la muerte, del matrimonio y del retiro en algunos casos.

30 Esto es, el análisis de “la práctica según la cual los niños no se crían en casa de sus progenitores biológicos, sino que pasan toda su infancia o una parte de ella en casa de custodios ajenos”. Una práctica que posibilita una interpretación del abandono de los niños como “una manifestación de prácticas populares sumamente difundidas, arraigadas y ambiguas” que, incluso, se mantiene hasta hoy tanto en Chile como en otros países (Milanich, 2001: [http://www.oocities.org/infanciachile/documentos/Nara\\_Milanich.html](http://www.oocities.org/infanciachile/documentos/Nara_Milanich.html)).

se aprecia en las dinámicas institucionalizadas<sup>31</sup>.

El planteamiento de Milanich (2001) ha sido incorporado por René Salinas, quien al analizar aspectos comunes, en los siglos XVII y XVIII, en el manejo de los niños abandonados en México, Argentina, Brasil y Chile, resalta que en Latinoamérica el fenómeno del abandono además de ser común, es complejo, pues las formas institucionales y no institucionales (circulación de los hijos), dan cuenta de razones ligadas a la cultura del honor y a la difusión de la práctica cultural de enviar a los niños a criarse fuera del hogar en el que nacían. En esta perspectiva, plantea que la noción de abandono “debiera matizarse al menos en su carga negativa que enfatiza la brutalidad de la conducta paterna” (Salinas, 2007: 357).

Ahora bien, otros trabajos que aportan a la historia de la infancia provienen de las inquietudes por la regulación de las mujeres y la maternidad<sup>32</sup> como discurso esencial de las lógicas de cuidado y protección de los infantes en la familia. Judite Maria Barboza Trindade (1999) analiza, en su tesis doctoral<sup>33</sup>, el fenómeno del abandono en Brasil desde el siglo XVIII hasta el siglo XX, enfatizando las dinámicas socioculturales bajo las que derivó en “problema social” y en referente de prácticas médico higienistas para controlar la población y “disciplinar la práctica anárquica de la concepción y los cuidados físicos de los hijos”. La conservación y educación de los niños como centro del despliegue de una sensibilidad burguesa de infancia bajo la que se transformó la percepción del abandono en el siglo XIX es, para la autora, la clave de la relación entre las prácticas de control de la familia, la maternidad y el proceso de constitución del estado nacional.

Maria das Graças Sândi Magalhães y Heloisa Helena Pimenta Rocha (2007), por su parte,

---

31 La perspectiva de la investigadora encara un fenómeno que ha sido señalado por otros historiadores tal como se aprecia en los trabajos, ya reseñados, de Bacellar (1994) y Torres (2006), quienes en el análisis del fenómeno del abandono en el caso del Brasil en los siglos XVIII y XIX mencionan la existencia de otras prácticas de abandono consistentes en dar los hijos a otras familias; o el trabajo de Ramírez (2005), quien en el caso de Colombia en el siglo XVII evidencia los casos de algunas niñas abandonadas que se criaron con gente del común. De este modo, una perspectiva que merece ser reconocida para complejizar los análisis sobre el abandono no institucionalizado.

32 Sin duda, la revisión histórica de la maternidad que viene realizándose desde los años ochenta con trabajos como los de Elisabeth Badinter (1981); Yvonne Knibiehler y Catherine Fouquet (1983), entre otros, constituye una línea analítica que ha reforzado el carácter construido de la infancia al recabar en cómo el imaginario maternal se produce con el afianzamiento de la construcción del sentimiento por de los hijos.

33 “O abandono de crianças ou a negação do óbvio” (1999), Universidad de Paraná.

rastrean los procesos educativos informales que se desplegaron, en Brasil entre 1920 y 1950, para formar a las mujeres en el cuidado de la primera infancia. Las autoras analizan diarios de bebés, manuales de puericultura y almanaques de farmacia<sup>34</sup>. En estos últimos evidencian que se orientó a las madres en el cuidado sobre los primeros años de vida de los niños, como consecuencia de los desarrollos de la puericultura; en los diarios de bebés, identifican un material destinado a las madres como directriz y memorial íntimo de los cuidados maternos<sup>35</sup> que operó en la valorización de la memoria<sup>36</sup> de los primeros años de la infancia. Un abordaje cercano es realizado por Maria Stephanou (2007), al analizar la producción discursiva en torno a las concepciones de infancia y educación que circularon en los álbumes de bebés en Brasil, entre 1930-1960. La investigadora releva el lugar que las imágenes de pureza con especial fundamento religioso tuvieron como dispositivos de producción de verdades sobre la maternidad y la infancia, así como el lugar de la *didactización* de los discursos médicos y religiosos en la producción de modos específicos de maternidad, por tanto, de crianza e infancia.

Otro reporte de investigación pertinente lo ofrecen Ana Laura Godinho Lima y Natália de Lacerda Gil (2007), al ahondar en el papel que tuvo la estadística en los manuales de puericultura, desde finales del siglo XIX en Brasil, en tanto constituyó la estrategia para legitimar las recomendaciones de los especialistas y para desacreditar lo que se consideraba saber tradicional y superstición, pues los datos se empleaban para mostrar los peligros a los que las madres exponían a los hijos cuando se guiaban por los consejos de los abuelos.

En el caso colombiano, Ana Cristina León Palencia analiza la medicina como práctica social privilegiada, entre fines del siglo XIX y principios del XX, en la constitución de un “dispositivo de maternalización” y, por ende, de “infantilización”, que operó a través de estrategias educativas y moralizadoras. Otro aporte a la comprensión de la transformación histórica de la

---

34 Eran publicaciones editadas desde el siglo XIX que promovían las medicinas y los cosméticos en el mercado. Eran elaborados por las farmacias antiguas y pasaron posteriormente a hacer parte del conjunto de estrategias publicitarias adoptadas por la mayoría de laboratorios modernos para la promoción y comercialización de sus productos.

35 Los diarios contenían espacios para detallar información relacionada con el nacimiento, desarrollo, datos religiosos (bautismo, primera oración), vacunación, primer baño, el aprendizaje de la lectura, el jardín de infancia, el parque infantil.

36 Dado que los álbumes son registros hechos por los adultos, las investigadoras precisan la importancia de reflexionar sobre la infancia como objeto de memoria y sobre el lugar de las mujeres autoras de los diarios —madres y abuelas en su mayoría— como preservadoras de la memoria de la infancia.



infancia y su relación con el estatus de la maternidad y en general con la transformación de la familia, en la segunda mitad del siglo XX en Colombia, es el trabajo de Absalón Jiménez (2007), al identificar cómo en la segunda mitad de la década de 1960 la institución familiar —en tanto base del proceso de naturalización, socialización y subjetivación del infante—, fue impactada por las discusiones de carácter global que se dieron en relación con los métodos de planificación y el uso de la píldora anticonceptiva y los cuales son las claves del posicionamiento de tres grandes temas: la planificación familiar y el nuevo rol de la mujer; las nuevas prácticas de crianza y pautas de familia; y la patria potestad y la paternidad responsable.

Otro aporte es el trabajo de Donna Guy (1994) “Niños abandonados en Buenos Aires (1880-1914) y el desarrollo del concepto de la madre”, en el que además de explorar los esfuerzos del estado para afrontar el problema de los niños abandonados constituye uno de los primeros aportes al tema de la historia de la maternidad y los procesos de disciplinamiento de las mujeres<sup>37</sup> desplegados especialmente, desde fines del siglo XIX y principios del XX, bajo la incidencia de los saberes modernos. Entre los aportes de este trabajo interesa destacar cómo el abandono de la infancia se constituyó en el problema social ante el que se desplegaron medidas preventivas, encabezadas por higienistas —médicos especializados en salud pública— que fortalecieron el concepto de maternidad<sup>38</sup>, lo que explica que a partir de 1890 se abrieran más hospitales y dispensarios para madres pobres, así como programas para enseñar a cuidar a los hijos y a mantenerlos saludables y para advertir de los peligros de las parteras y nodrizas.

En este mismo contexto socio histórico los trabajos de Carla Villalta (2010), María Adelaida Colángelo (2011), Adriana Álvarez y Daniel Reynoso (2011) han aportado a la comprensión de la definición jurídica del abandono y la pérdida de la patria potestad, evidenciando como trama fundamental los discursos sobre los cuidadores —la familia, los padres y las madres— y la definición de una naturaleza infantil, de la debilidad y del cuidado de la salud en la primera

---

37 Tema que vale decir, en el caso de Argentina, abrió los análisis históricos a diversas fuentes de investigación. Una muestra de esta apertura se puede apreciar en la compilación de Lea Fletcher “Mujeres y Cultura en la Argentina del siglo XIX” (1994) y en el trabajos de Nora Domínguez “De dónde vienen los niños. Maternidad y escritura en la cultura Argentina” (2007).

38 Vale mencionar el trabajo de Ruggiero: “Honor, Maternidad y disciplinamiento de las mujeres: infanticidio en el Buenos Aires del siglo XIX” (1994), donde analiza las actitudes modernas, pero contradictorias, bajo las que las mujeres que cometían infanticidio comenzaron a ser tratadas, entre 1871-1905, evidenciando las tensiones entre los preceptos morales y los —nuevos— preceptos científicos.

infancia, desde los preceptos de la medicina.

Siguiendo en el caso de Argentina, Yolanda de Paz Trueba señala en su tesis doctoral<sup>39</sup> que, entre fines del siglo XIX y principios del XX, la frustración de las esperanzas que se depositaron en el aporte de la inmigración justificaron la necesidad de la intervención pública en el ámbito privado de las familias, siguiendo especialmente pautas médicas que se desplegaron de manera importante a través de mujeres de sectores notables<sup>40</sup> que se desempeñaron como agentes de difusión y control —que también estaba dirigido a ellas en tanto mujeres—. Aunque de Paz (2007) no se centra en el tema de la infancia evidencia que, en el contexto de modernización, la acentuación del sentimiento de desorden social hace de la maternidad una herramienta de control social desde una lógica biológica, fundada en preceptos médicos y en la imagen de la madre virtuosa, impuesta por la comprensión de las élites letradas sobre la familia y los desórdenes familiares de las clases populares.

Kim Clark, en una perspectiva género, aporta a la comprensión del fortalecimiento de la Nación en el Ecuador a través de la documentación de la formación de la unidad doméstica y familiar centrada en la mujer, ante las preocupaciones por el “despoblamiento” —dadas las altas tasas de mortalidad infantil— y por la infancia como prioridad nacional, según se aprecia en la multiplicación de instituciones públicas y privadas orientadas a prevenir “los problemas de la salud infantil”<sup>41</sup> (1995: 224).

En el caso chileno, la reconstrucción del tema de la maternidad y la infancia se puede apreciar en

---

39 “El ejercicio de la beneficencia. Espacio de prestigio y herramienta de control social en el centro y sur bonaerense a fines del siglo XIX” (2007), Programa de Doctorado en Historia de la Universidad Nacional del Centro.

40 Es pertinente decir que para María Billorou y Ana María Rodríguez (1997), el papel de las mujeres que desempeñaban roles como damas de beneficencia y maestras en Argentina, entre 1895-1925, habría que reconocer su ubicación en el escenario público, o solo como una extensión de sus roles tradicionales como madres, sino también como una ganancia social y política, en tanto se signó el comienzo de un papel importante de las instituciones.

41 Se precisa que en Quito, en dicho periodo, se puso en funcionamiento el ‘Dispensario Gratuito para Niños Pobres’ (1913); la Sociedad Protectora de la Infancia (1914); la sociedad privada ‘La Gota de Leche’, orientada hacia la promoción de la lactancia materna y la distribución de leche esterilizada (1920); y la primera Casa Cuna (donde las mujeres trabajadoras podían dejar a sus hijos durante el día laboral) (1921) (Clark, 1995: 224). La reconstrucción histórica de estas instituciones puede representar un aporte contundente a la historia de la infancia en el país y, así mismo, un insumo para emprender una historia comparada en Latinoamérica.

los trabajos de Soledad Zarate<sup>42</sup>, en los que además de los aspectos ya señalados en otros países sobre el papel de los médicos y el Estado en el desarrollo de una preocupación por la crianza y la instauración de un discurso dominante sobre la maternidad, se aporta una lectura de la transformación de la atención del parto<sup>43</sup> en Chile. Rojas refiere también el trabajo de Manuel Vicuña<sup>44</sup> señalando que ha “constatado la existencia de un proceso de ‘entronización’ de la niñez en la sociedad chilena en el cambio de siglo” y su incidencia en la “demanda por una nueva maternidad, más ilustrada y preparada para enfrentar la peculiar naturaleza del ‘rey de la casa’ ” (Citado por Rojas, 2001: 10).

Finalmente, cabe destacar que en Argentina se ha avanzado de manera importante en las revoluciones dadas en los años sesenta a propósito de la mujer, la familia y la infancia, como se aprecia en la compilación de Lucía Lionetti y Daniel Míguez (2010), donde se incluye el trabajo de Cecilia Rustoyburu, dedicado a leer la influencia del psicoanálisis en la cultura argentina o mejor la influencia de especialistas del psicoanálisis —Aberastury y Giberti— en las prescripciones sobre los juegos y juguetes, sin que se dieran rupturas con los valores considerados tradicionales o con los modelos de maternidad y paternidad; y el trabajo de Isabella Cosse, donde se analiza cómo los nuevos modelos de crianza entraron en conflicto con las pautas de crianza de los padres, retomando las preguntas que padres y madres que asistían a las conferencias de especialistas reconocidos —Florencio Escardó y Eva Giberti— hacían sobre sus propios hijos.

Frente a la estrecha relación entre la historia de la familia, las mujeres y la infancia, en la particularidad de la imagen de los niños abandonados y los cuidados a los infantes, es evidente la fuerza de la comprensión de la infancia moderna y el dispositivo de familización, especialmente en el siglo XIX y XX. Un dispositivo que posibilita dar visibilidad a los niños como víctimas de la miseria y de las normas sociales de las comedias y tragedias familiares (Gonzalbo y Rabell, 1994), y como referentes esenciales de innumerables proyectos de moldeamiento de los detalles

---

42 “Proteger a las madres: origen de un debate público 1870-1920” (1999) y “Dar a luz en Chile, siglo XIX: del a ciencia de hembra a la ciencia obstétrica” (2007).

43 Para Zarate (1999) la idea del mejoramiento del parto fue una estrategia clave para la modernización de la vida, desde los referentes de la medicina. Esta estrategia desplazó a las mujeres parteras como encargadas del parto, sacó a las madres de sus casas y las remitió a los hospitales y sirvió al Estado para regular la vida, especialmente de los pobres

44 “La belle époque chilena. Alta sociedad y mujeres de elite en el cambio de siglo” (2001)

de la vida doméstica, conyugal y sexual de los padres (Rose, 1989).

La lógica del abandono y la protección constituyen una entrada importante a las contravenciones, la civilización y revolución del cuidado, atención e instrucción de los hijos (Agostini, 2005: 172), como temas que se han favorecido por la existencia de fuentes oficiales que ofrecen cifras, datos e historias institucionales relacionadas con la infancia abandonada e ilegítima y con las acciones de formación para las madres y padres. No obstante, los abordajes no son contundentes frente a la vida cotidiana, en parte, por la escasez de fuentes pues cuando no hay “nada que se considerase anormal en la conducta familiar, tampoco existen registros acerca de la educación doméstica, de la lactancia o de las circunstancias familiares” (Gonzalbo y Rabell, 1994: 27). De este modo, se ratifica un vacío en el abordaje a la infancia "como ciclo de vida personal y como parte de la experiencia de la vida familiar (...) con el resultado de que el sujeto de la historia —el niño— ha permanecido oscurecido dentro de la historia de las instituciones que lo cobijaron" (Lavrín, 1994: 42).

### **Escolarización, pedagogización y política: alumnos, anormales y futuros ciudadanos**

Como ya se dijo, la historia de la infancia se liga a la regulación de las vidas de los hijos pero también con la conformación de una instrucción fuera de la casa y un proceso sistemático, deliberado, lineal y graduado por edades. Esta certeza puede decirse que ha sido un detonante del campo de la historia de la educación, en tanto representa una importante clave de comprensión de la constitución del dispositivo pedagógico escolar, de sus transformaciones y —para algunos— de sus agotamientos.

En lo que respecta a los estudios puede decirse que la relación entre la historia de la infancia y la tecnología de la escolarización ha sido analizada desde la constitución y regularidades del discurso pedagógico, de los dispositivos escolares y de las ideas pedagógicas. Cabe destacar la tesis de doctorado<sup>45</sup> de Mariano Narodowski, "Infancia y poder. La conformación de la Pedagogía Moderna" (2007), en la que se analiza la constitución del discurso pedagógico moderno a partir de la lectura de textos fundamentales —“Emilio o de la educación” de

---

45 "Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna" (1993), Universidad Estadual de Campinas.

Rousseau y “La didáctica Magna” de Comenio— y se identifican regularidades de dicho discurso: la definición del cuerpo infantil, la existencia de utopías pedagógicas y el dispositivo de alianza entre escuela y familia. Estas regularidades le permiten al autor plantear que el infante es el sujeto sin el cual no puede pensarse en el alumno y es el alumno la configuración que permite universalizar el sentido de la infancia, gracias a los aspectos del orden natural desplegado mediante la producción discursiva de la pedagogía. En esa relación simbiótica, aporta también la pregunta de sí la infancia puede seguir justificando la intervención educativa de la escuela contemporánea<sup>46</sup>, denotando su cercanía con la tesis del agotamiento.

Dentro de los abordajes a las condiciones de posibilidad del discurso pedagógico y la práctica pueden situarse dos trabajos realizados en la línea de investigación del “Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia”: la tesis de maestría<sup>47</sup> de Bertha Nelly Buitrago, Patricia Hoyos y Ana Belén Ortega (1997) y la investigación de Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997). En el primer trabajo, referido a la pregunta por la ausencia o presencia del niño neogranadino y republicano, se da cuenta de la infancia como una de las líneas<sup>48</sup> que hacen posible la aparición de la escuela y plantean, a su vez, la relación con otra fuerza fundamental: la pobreza. En la segunda investigación, Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), sitúan los discursos relacionados con la infancia, como parte esencial de las fuerzas, las formas, los hechos, las prácticas que permitieron que el saber pedagógico moderno fuera apropiado y circulado en las escuelas primarias y en los procesos de formación de maestros en Colombia, en un periodo (primera mitad del siglo XX), en que la pedagogía era objeto de debates intelectuales —trascendiendo su exclusiva relación con el oficio del maestro—.

Además del análisis de la constitución y regularidades del discurso otra entrada analítica es la pregunta por las concepciones de infancia que prevalecieron en determinados procesos socio-

---

46 Este asunto es mejor desarrollado en el trabajo “Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual”, donde plantea la difundida idea de un proceso de desinfantilización que se despliega —en la actualidad como nueva época— entre la realidad virtual y ‘la realidad real’, donde se producen respectivamente niños en una especie de infancia hiperrealizada y niños en una infancia desrealizada (Narodowski, 1999: 56).

47 “Un siglo de infancia y escuela en Colombia: apuntes para una exploración histórica 1750-1886” (1997), Universidad Pedagógica Nacional.

48 Las autoras retoman la perspectiva de Alberto Martínez Boom (2006), para quien la aparición de la escuela pública en Colombia está atravesada por cuatro líneas de fuerza: la pobreza, la utilidad pública, la noción de niño y las prácticas de policía, aunque en relación con la noción de niño especifica que son “los niños pobres”, en tanto, sujetos de necesidad y objetos de intervención quienes justifican la configuración de la institución.

históricos en —superficies denominadas como— corrientes pedagógicas, pedagogías y prácticas pedagógicas, así como en textos escolares.

Pueden señalarse los trabajos de Margarita María Cardozo Gómez (1994); Diego Alejandro Muñoz Gaviria (2007) y Dora Lilia Marín Díaz (2007). La primera, indaga en sus tesis de maestría<sup>49</sup> por las concepciones de infancia en las corrientes pedagógicas y se queda en el contraste entre la concepción de infancia negativa que justifica la corrección mediante la intervención del adulto y la concepción centrada en su potencial natural y determinante del desarrollo de las sociedades, como concepciones propias, respectivamente, de la escuela tradicional y de la pedagogía nueva. Muñoz (2007), por su parte al indagar por las concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios de del siglo XX en Colombia, señala que dichas concepciones aluden a “temporalidades panoptizadas, es decir, a ciclos vitales humanos que han de ser vigilados, castigados y controlados”, a partir de referentes moral – valorativos del orden católico. En este sentido, la infancia se identifica ligada a la tensión de un ser que no viene perfecto al mundo, que arrastra con la pesada y peligrosa carga hereditaria de pecado y degeneración sus padres y un ser al que se le considera como potencial, semilla o posibilidad de cambio.

En lo que respecta al trabajo de Marín (2007)<sup>50</sup>, se evidencia el despliegue de un acumulado de prácticas orientadas a completar o anticipar la acción pedagógica de la escuela; a prever, anticipar y garantizar la intervención médica y psicológica; y a prevenir la acción directa legal y jurídica del Estado en la producción de los sujetos infantiles, a través de manuales, revistas y, en general, publicaciones seriadas que tuvieron mayor circulación entre la población, en tanto estaban destinadas a recomendar a los adultos, como padres o madres, la responsabilidad primera de atención y cuidado de los sujetos infantiles. En particular, el trabajo propone el predominio de la concepción de infancia ligada a ideas que la nombran como figura del pasado y paraíso perdido, a ideas que la muestran como naturaleza salvaje a ser domada, ideas que la señalan

---

49 “A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância - De Estados Primitivos até a Modernidade” (1994), Universidad Estadual de Campinas.

50 Este trabajo es fruto de los avances de la investigación “El discurso sobre la infancia en Colombia: Su constitución y transformaciones recientes”, coordinada por Carlos Noguera y cofinanciada por el Centro de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional –CIUP- y la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz (2005-2006).

como el punto cero de un proceso de desarrollo y formación. Concepciones que explican la fuerza de la coacción a la que es sometido el sujeto infantil y, a su vez, la fuerza de los discursos que privilegian procesos de auto-coacción.

Otros aportes son los estudios concentrados en el análisis de textos escolares, entre otros la tesis doctoral<sup>51</sup> de María Victoria Alzate Piedrahita (2004: 3) en la que se visibilizan categorías que denotan “el influjo, mayor o menor, de la moralidad religiosa tradicional colombiana, de las teorías pedagógicas modernas y contemporáneas, de las nuevas sensibilidades jurídicas y políticas, históricas y psicosociales” en las concepciones de infancia en la segunda mitad del siglo XX, en Colombia. Concepciones que específicamente se concentran en la imagen del niño como futuro adulto y de la escuela como espacio privilegiado para preparar el ingreso de los individuos a la sociedad. Puede reseñarse, también, el trabajo de Myriam Andrada y Pablo Scharagrodsky “Construcción del ‘verdadero’ hombre en los textos escolares utilizados en las escuelas primarias argentinas” (2001), quienes al centrarse en la masculinidad identifican ritos, usos y posiciones corporales<sup>52</sup> que fueron importantes para hacer del niño, hombrecito, muchachuelo, muchachito, muchacho, un "verdadero" hombre; y el trabajo de Delfina Doval (2007), quien analiza como los libros destinados a los primeros grados de la enseñanza común obligatoria en Argentina, entre 1880 y 1916, exteriorizan la utilización del discurso de las urbanidades en el proceso de institución de la infancia y la circunscripción a un ideal de formación de los infantes como ciudadanos del mañana.

En conexión con el planteamiento de Doval, puede diferenciarse una masa de investigaciones dedicadas a los procesos de constitución nacional y la configuración de iniciativas institucionales, particularmente, orientadas por un discurso de protección y renovación de la educación de la infancia normal y anormal. Puede referirse el trabajo de Cecilia Muñoz y

---

51 "Concepciones de la infancia en los textos escolares de ciencias sociales de la educación primaria colombiana entre 1960 y 1999" (2003), Universidad de Valladolid.

52 Los investigadores retoman los aportes de Narodowski en torno a la infancia como cuerpo para la institución escolar pero, más allá de un cuerpo fuente preocupaciones teóricas, se interesan por visibilizar las preocupaciones en torno a la producción de determinadas prácticas corporales en relación con la infancia masculina. Desde esta perspectiva, los investigadores, se detienen en las pruebas, responsabilidades, mandatos y usos corporales que se presentan como exclusivos de un niño —pero no de la niña— en los textos escolares, aunque vale decir que al intentar abarcar un periodo demasiado amplio —el siglo XX—, los avances se quedan más en un plano descriptivo que analítico.

Ximena Pachón (1988; 1991; 1996), quienes analizan la historia de la niñez en Bogotá en el siglo XX, relacionando la organización de las instituciones encargadas del cuidado con las tasas de mortalidad infantil, las nuevas formas de educación, los cambios en los juegos y las formas de recreación, en una lógica propia del proceso de modernización de la urbe.

Un ejercicio similar es realizado por Liliana Arias y Javier Fayad, quienes evidencian una estrecha relación entre la configuración social de la infancia, la consolidación del modelo de ciudadano moderno que la sociedad caleña acogió a comienzos de siglo XX —dado el proceso de constitución como ciudad capital— y las prácticas de cuidado, atención y bienestar a la población infantil (2004: 19). Es importante señalar que en este último estudio los investigadores se preguntan por la subjetividad infantil, por lo que se reconoce la importancia que pueden tener los relatos de la época como formas de aproximación a la vida cotidiana de los niños sin que se presenten avances analíticos al respecto. La pregunta por la subjetividad fue retomada por Fayad (2006) en su tesis doctoral<sup>53</sup>, en la que se preguntó por la "forma cómo viven y existen" los niños, ante lo que concluyó que el discurso sobre éstos y sus prácticas cotidianas es tutelado y que las fuentes no hacen posible referirse a la subjetividad propia de los niños<sup>54</sup>. No obstante, es de resaltar que al profundizar en el estudio de la creación y existencia de las instituciones que se encargaban de cuidar y atender a los niños, enfatizó en la importancia de reconocer la relación entre la historia de la infancia y lo pedagógico, no sólo desde las prácticas en la institución escolar sino, desde todos los lugares donde los niños se forman: familia, iglesia, escuela, sitios públicos para juego, fábricas y mercados.

María Carolina Zapiola (2007), por su parte, problematiza la tensión entre la obligatoriedad escolar y el trazado del sistema público frente al acceso de cierta masa poblacional infantil en Buenos Aires, entre 1884-1915 (2007). Así, más allá de las limitaciones materiales con las que se enfrentaron las autoridades escolares o de las decisiones de los padres con respecto de la

---

53 "La niñez en Santiago de Cali a comienzos del siglo XX: genealogía de instituciones y construcción de subjetividades" (2006), Universidad del Valle.

54 Fayad precisa que las fuentes de la tesis son: "en un alto porcentaje documentos institucionales (instituciones de higiene, medicalización, moral pública, derecho y educación) que (...) permitieron analizar, cuestionar y ampliar el papel que cumplen las palabras dichas en sus registros, como mediadores tangibles de las prácticas de los niños". Sin embargo aclara: "en la base documental y archivística los registros de niños como actores con voz y expresión propia, no fueron suficientes, para centrarnos en la idea de subjetividad propia" (2006: 16, en <http://files.practicapedagogica.webnode.es>).



asistencia de sus hijos a la escuela, la autora plantea que la obligatoriedad estuvo enraizada en la coexistencia de las posturas educativas universalistas con otras que rechazaban la posibilidad e incluso la conveniencia de que todos los niños se educaran en escuelas comunes. Desde el análisis de la Ley de Educación Común y la Ley de Reglamentación del Trabajo de Mujeres y Niños la investigadora identifica y analiza una serie de criterios que determinaron qué “niños” podrían convertirse en alumnos y cuáles no, evidenciando cómo el proceso de construcción de un Estado Nacional en Argentina se funda en una apuesta de escolarización de la infancia en un sistema de instrucción primaria público, gratuito, laico y obligatorio en el que, simultáneamente, se sacaba de tajo las imágenes de la infancia que desaprobaban las élites: hijos, alumnos y/o trabajadores de los sectores populares y menores. A diferencia de quienes señalan que la infancia estuvo dividida entre “niños-alumnos” y “menores”, Zapiola considera que las diferencias entre “niños/hijos/alumnos”, “niños/hijos/alumnos/trabajadores”, y “menores”, enriquece el marco explicativo del hiato entre el trazado ideal y la constitución efectiva del sistema estatal de instrucción. Las múltiples representaciones de infancia le sirven, a su vez, para visibilizar las formas como las élites señalaban que los niños pobres la alternativa educativa era la fábrica, escuela de trabajo, o la calle, escuela de la perdición.

Como parte de las tensiones entre los discursos públicos y las iniciativas en relación con la escolarización de la infancia María José Billorou precisa como las acciones de protección de los niños escolarizados más necesitados en Argentina, entre los años treinta y cuarenta, se fundaron en preceptos médicos e higiénicos tendientes moralizar a los niños, en nombre de la salud infantil, problematizando el imperativo social de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar (2010 y 2011).

También pueden mencionarse los trabajos que indican como al interior de las instituciones escolares se desplegó un proceso de corrección y medicalización de la infancia tendiente a resguardar el proyecto de nación en las diferentes sociedades. Vera Regina Beltrão Marques y Fabiana Senna de Souza analizan el despliegue del dispositivo del médico escolar, en Paraná en los años veinte del siglo XX, evidenciando como la asistencia se subordinó a intereses higienistas como estrategia para elevar los alcances patrióticos de la educación. Puede referirse también el trabajo de Heloísa Helena Pimenta Rocha (2005), donde además de ratificar que la

inspección médica acompañó el proceso de institucionalización de la educación obligatoria en São Paulo, se resalta el lugar que los escolares tuvieron en el proceso de higienización de la sociedad, en tanto representaban las posibilidades de control de las conductas familiares y, por ende, las posibilidades de sustitución de modos de vida indeseables por hábitos higiénicos, considerados como indicios de civilización.

En el caso mexicano, Ana María Carrillo (2005) da cuenta de la fuerza que el gobierno dio a los médicos para ampliar y fortalecer su incidencia sobre la población infantil, entre fines del siglo XIX y principios del XX, a pesar de la presencia de profesores y padres como actores sobre los que también recaía la responsabilidad de cuidar y enseñar las normas higiénicas. De allí que parte de las contribuciones de la investigación sea la visibilidad de las disputas entre padres, maestros y médicos por incidir sobre una masa poblacional infantil.

El lugar de la medicina como referente de las orientaciones de la educación de la infancia en el ámbito escolar ha sido también trabajado por los analistas de la infancia anormal y la educación especial, entre otros, pueden mencionarse los aportes de Antonio Padilla Arroyo quien analiza los discursos sobre la infancia “irregular” o “anormal”, en la primera mitad del siglo XX en México (2007). En sus palabras, éstos discursos tuvieron como objetivos diferenciar y establecer tipologías de los grados de anormalidad para proponer alternativas de atención a cada uno de ellos, en particular planes pedagógicos que proponían crear instituciones educativas que dieron pauta a la formación y consolidación de un complejo sistema de educación especial, paralelo al sistema educativo regular, que propició prácticas educativas que fluctuaron entre la integración y la exclusión de los niños y las niñas mexicanas y, más aún, la configuración de un campo de conocimiento y de intervención sobre la infancia irregular en México.

Otra aproximación a la historia de la infancia anormal la ofrece Alexander Yarza de los Ríos (2007) quien analiza cómo la institucionalización de la medicina, de la medicalización de la sociedad y de la pedagogía se entrama con la pedagogía de anormales y, por ende, con la configuración de un discurso sobre la infancia anormal en Colombia, especialmente entre 1920-1940. Para el investigador las instituciones que en sus dinámicas socio-históricas incorporaron el rol del médico escolar fueron determinantes en la apropiación y circulación de las nociones de

“niño anormal”, “infancia anormal” y “anormales”, en tanto este especialista operó como productor de una “pedagogía de anormales” que aplicó como programa científico de corrección de conductas para la regeneración de la raza (representado también en la delincuencia), para la utilización o reincorporación productiva de los anormales en los mecanismos de producción de capital, para la normalización de la infancia y la adolescencia, y, en últimas, para la defensa del organismo social.

Finalmente, dentro de los estudios dedicados al análisis de la historia de la infancia desde las inquietudes por la escolarización, la pedagogización y la política pueden mencionarse los trabajos que tratan el tema enfatizando en las luchas y reformas amplias. Por ejemplo, la tesis doctoral<sup>55</sup> de Sandra Carli quien desde un abordaje cultural y político de la infancia visibiliza ésta como un discurso que sale de la exclusividad de la escolarización y se acompaña con apuestas sociopolíticas que, en el caso de la Argentina, sirven para analizar los posicionamientos y declives de ciertas tendencias o movimientos pedagógicos, luchas sociales y apuestas de gobierno (2005).

Bajo este matiz sociopolítico podrían ubicarse también los trabajos dedicados a rastrear el peronismo y la articulación de la población infantil en Argentina<sup>56</sup>; las investigaciones sobre el papel de los niños en la Revolución Mexicana<sup>57</sup>, en los conflictos civiles en Colombia<sup>58</sup> y en las

---

55 "Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955" (2000), Universidad de Buenos Aires.

56 Como ejemplo pueden mencionarse los trabajos de María Aversa "Que todos los niños sepan reír. La infancia popular en tiempos del peronismo (1946-1955)", (Tesis de maestría en Historia, IDAES, UNSAM, citado por Carli, 2011) y "La política asistencial hacia la infancia popular: modelando el futuro peronista (1946-1955)" (2008); de Isabella Cosse "Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar" (2006); y de Karina Ramaciotti "De chico, el árbol se puede enderezar. La salud infantil durante el peronismo" (2010).

57 Beatriz Alcubierre y Tania Carreño (1996, citado por Santiago, 2007) analizan el papel de los niños villistas en México (1910-1920), identificando diferentes delimitaciones sociales sobre los niños: el mundo del Estado Porfirista, en el que el niño se aprecia como el futuro ciudadano; el mundo del ideal imaginado de las clases altas, en el que los niños se concebían como seres inocentes y puros, específicamente en relación con su procedencia social de élite; el mundo de los olvidados, donde quedaban los niños de clases populares y el mundo de los niños de sectores campesinos donde no hay diferencia niñez y adultez, en tanto hombres y mujeres se incorporaban tempranamente a labores específicas.

58 Puede mencionarse el trabajo de Carlos Eduardo Jaramillo (2007), donde pone de presente que, en general, las guerras de independencia en los países latinoamericanos fueron un terreno en el que los niños participaron activamente, aunque se centra en el papel de los niños en los conflictos civiles del siglo XIX en Colombia, precisando que su participación guarda relación con "la exacerbación política previa a las confrontaciones armadas", pues éstas fueron permanentes y llevaron a que los niños, desde su concepción, hicieran parte de una fuerza política determinada y, por tanto, de pugnas partidistas intensas. De allí que sugiera que el radicalismo político y los juegos de guerra consentidos por los mayores deban rastrearse como aspectos que afianzaron el terreno para que muchos niños se insertaran en las batallas.

dictaduras militares<sup>59</sup>.

Otros análisis que pueden considerarse como aproximaciones que contemplan la infancia, en una trama educativa, social y política son las investigaciones de María Angélica Illanes “Ausente señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio. Chile 1890-1990 (Hacia una historia social del siglo XX en Chile)” (1991, citado por Rojas, 2001) y de Salvador Delgadillo “Educación y formación en el discurso obrero chileno (La Federación Obrera de Chile. 1920-1925) (1992, citado por Rojas, 2001). La primera aporta elementos para comprender el lugar de la infancia en el entramado de las relaciones entre la escolarización popular y la idea de la democratización u homogeneización de las clases sociales en Chile, y la segunda reconstruye el desarrollo y la crisis de un proyecto educativo popular para la infancia en un periodo caracterizado por la búsqueda de autonomía frente la institucionalización estatal y el predominio cultural de la clase dirigente (Rojas, 2001: 23).

### **Infancia y penalización: el menor**

En el campo de estudios históricos una masa importante de investigaciones se ha concentrado en la comprensión de las iniciativas de corrección de la población infantil que se considera irregular, desde la perspectiva de la criminología crítica. En este sentido, como dice Rojas (2001: 19), se trata de estudios que parten de considerar el delito y la trasgresión a la norma como construcciones sociales y, por ende, como un ‘producto histórico’ ligado a la invención de la delincuencia infantil.

La transgresión a la norma como configuración histórica ha visibilizado de manera específica una relación tensional entre los discursos proteccionistas, la invención del menor, los sistemas de

---

59 Puede citarse el trabajo de Diana Maffla, “Niños desaparecidos, identidades expropiadas bajo la dictadura militar Argentina”, donde además de evidenciar la desaparición de niños que fueron secuestrados por el Estado entre 1976 y 1983 sistematiza los esfuerzos de las Abuelas de la Plaza de Mayo para “la aparición, restitución y reconocimiento de filiación de sus nietos secuestrados, nacidos en cautiverio y apropiados de modo sistemático y planificado por los ejecutores de la última dictadura militar argentina” (2007: 555); el trabajo de Elizabeth Acha Kutscher, quien en “El informe de la comisión de la verdad” en el Perú analiza la violencia contra los niños y las niñas y el trabajo de Susana Sosenski (2008a), quien retoma las memorias de infancia de algunos argentinos que fueron en su niñez exiliados en México para analizar cómo la dictadura significó, no sólo la irrupción violenta de la historia nacional en su historia personal, sino también, un cruce entre la memoria individual y la memoria de un régimen militar empeñado en dismantelar cualquier tipo de proyecto opositor.

justicia y las medidas represivas de la infancia. En suma, una tensión entre un dispositivo de penalización que se sirve de un discurso de sensibilización sobre la infancia para operar en la lógica de diferenciación y categorización de aquellos sujetos —niños y jóvenes— considerados en peligro y peligrosos.

En lo que respecta a los estudios que aportan al análisis crítico de este dispositivo Rojas menciona las contribuciones de Donna Guy<sup>60</sup> y el trabajo de Emilio García (1994)<sup>61</sup>, como estudios que han cuestionado las estructuras tradicionales de protección a la infancia. En el caso chileno menciona como aportes la compilación de Francisco Pilotti, “Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile” (1994), cuyos textos analizan las instituciones tradicionales de control del niño irregular. Refiere también las investigaciones de: Ángela Vergara (1996), en la que la autora reconstruye el discurso en torno a la delincuencia y devela la aplicación de mecanismos puramente represivos que se superponen a los intentos de formular una propuesta de reeducación para la infancia en la primera mitad del siglo XX en Chile; de Marco Antonio León (2003), quien en ese mismo periodo, analiza la configuración de las escuelas correccionales de menores como parte de la creación de un sistema de prisiones en Chile y de Sandra Poblete, quien analiza el fenómeno del abandono y el vagabundaje de niños en Santiago, entre 1930-1950 (2000)<sup>62</sup>.

Es de destacar, dentro de estos trabajos, el aporte de Poblete (2000: 199) quien se detiene en lo que significó la vagancia infantil y su relación con "las formas de la llamada <infancia irregular>", que era como se consideraba a la infancia que nacía y crecía en condiciones anormales "a consecuencia del abandono de los padres o guardadores"; permitiendo establecer relaciones entre el "concepto de menor en situación irregular", (que resultaba amplio e impreciso, en palabras de la autora) con el abandono material o físico (abandonados o sin hogar y huérfanos), abandono moral (indigentes por deserción del padre o la madre) y el peligro social (niños maltratados, explotados y descuidados por sus padres o guardadores).

---

60 “The Pan-American Child Congresses 1916-1942” (1988); “The Politics of Pan-American Cooperation: Maternalist Feminism and the Child Rights Movement, 1913–1960” (1998) y “Niñas en la cárcel. La Casa Correccional de Mujeres como instituto de socorro infantil, (2000), (citados por Rojas, 2001).

61 “Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral” (1994, citado por Rojas, 2001).

62 Trabajos citados por Rojas (2001), en el balance: Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía.

Las relaciones o yuxtaposiciones entre las nociones de irregularidad y pobreza son analizadas por Emilio García (1994), quien señala que la protección es una noción que se produce en la confusión y uso indiscriminado de los conceptos de delincuencia, pobreza y abandono<sup>63</sup>, por lo que se constituye en una estrategia específica de producción de sujetos débiles para quienes la protección, mucho más que constituir un derecho, resulta una imposición.

Otro cuestionamiento a la confusión entre las nociones de abandono, delincuencia y pobreza en el control penal de la infancia lo ofrece Fabio Adalberto De González, al analizar los discursos y las estrategias disciplinarias en torno a los niños abandonados en Buenos Aires a principios del siglo XX (2000), a partir del estudio del Asilo de Huérfanos de la Sociedad de Beneficencia. El autor señala que al asumir al niño como un ser incompleto, en riesgo de contagio moral y físico y como depositario del porvenir de la nación, se justificó la delimitación de un espacio asilar para normalizar a aquellos —niños— que lograban escapar a la moralización del Estado a través del cuidado de la mujer-madre, de las instituciones hospitalarias y/o de la escuela. Así, los asilos emergen como medidas de normalización, pero también como concreciones del principio de "utilidad social" de la infancia y como estrategia para formar ciudadanos útiles y "buenos obreros" para el aparato productivo, en estrecha relación con la extracción popular de los infantes pues, en general, eran los niños que trabajaban en la vía pública y la calle y que, entonces, encarnaban la delincuencia y el abandono<sup>64</sup>.

Carlos Uriarte (1999), por su parte analiza en perspectiva histórica el Código del Niño en

---

63 En el balance sobre historia de la infancia realizado por Zoila Santiago (2007) puede advertirse que la amalgama delincuencia y pobreza se encuentra también señalada en el trabajo de Elisa Speckman "Infancia es destino. Menores delincuentes en la ciudad de México (1884-1910)", al evidenciar las ambigüedades que rodeaban las explicaciones de las posibles causas del comportamiento delictivo y su relación con concepciones arraigadas que se tenían de las clases populares.

64 González precisa que ante el despliegue industrial las ocupaciones laborales de los infantes se extendieron hacia una diversidad de actividades callejeras, por lo que los niños de los sectores populares se convirtieron en ocupantes de la vía pública y en motivo de preocupación de los sectores dominantes y medios. El autor explica como los niños en la calle fueron leídos en el doble juego del peligro y la peligrosidad por lo que resulta comprensible que, a principios del siglo XX, la figura del menor, la construcción socio-penal de la infancia y la proliferación de instituciones dedicadas a la minoridad estén ligadas. En sus palabras, una vez "instituida y reglamentada la idea de minoridad, los niños tendrán un status distinto y asimétrico, que los colocará en el riesgo de perder ciertos elementos que antes compartieron con los adultos". De este modo, su estudio aporta a la comprensión del tránsito del niño a menor como un capítulo específico de la historia de la infancia, en especial, de de los sectores pobres (2000, en: <http://www.icarodigital.com.ar/numero1/Dossier/Dossier1.htm>).

Uruguay y resalta que éste tiene como eje ideológico el abandono, así los procesos de institucionalización de menores infractores representan formas de administrar los riesgos que se adjudican a los niños pobres.

Los límites custodiales de los pobres permiten vislumbrar la fuerza que en la comprensión moderna de la infancia tiene la sustracción de los niños de la calle, como efecto del movimiento de privatización que los retiró poco a poco del espacio urbano, en aras de separarlos de los adultos y protegerlos (Ariès, 1995: 283). La relación entre la calle y las imágenes de infancia, son trabajadas por Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura (1999), quien identifica como dicha relación fue determinante de la construcción de la identidad de la infancia y los adolescentes pobres en São Paulo (1889-1930) y, por ende, determinante de la ligazón de éstos sujetos al peligro, la moralidad, la ociosidad, el vicio, la delincuencia y el crimen, entre otras cuestiones.

En Colombia, Alejandro Álvarez Gallego (2002), analiza el caso de los niños de la calle, en Bogotá, en la primera mitad del siglo XX, identificando la configuración de un modo de ser de la infancia atravesada por las contradicciones propias de la pobreza. Así, desde el reconocimiento de procesos sociales determinantes en las formas de ver y estar en el mundo, plantea que los imaginarios de infancia en el contexto urbano se hilvanaron de acuerdo a la proveniencia social de los niños en dos lógicas: los hijos de las familias bogotanas –cachacas- y los niños habitantes de las calles. En el contraste de la condiciones, unos pudientes, otros miserables, Álvarez señala que éstos últimos, en su mayoría recién llegados a la capital, son los niños que fueron genéricamente denominados gamines bogotanos, los niños que se convertirían casi en símbolos de la ciudad, bajo un imaginario que se desplazó de una mirada romántica a una preocupación social, en tanto se visibilizaban como individuos que convertían su condición de desamparados en un modo de vida, por lo que, incluso, se resistían a la asistencia social.

La diferenciación de los modos de ser de la infancia y de la clasificación de los niños en el campo de los estudios ha permitido consolidar una línea importante en torno a la construcción de la categoría "menor", así como a sus usos en las iniciativas oficiales, particularmente en el contexto argentino. En palabras de Carolina Zapiola, "durante los últimos quince años los investigadores de la historia argentina han comenzado a incursionar en el estudio de los

discursos, las representaciones y las prácticas que desde la década de 1870 tuvieron en su centro a los menores"<sup>65</sup>, al ser una categoría que a finales del XIX " era de uso corriente entre las élites políticas e intelectuales para referirse a los niños y jóvenes considerados ajenos a las pautas de comportamiento de su edad (2010: 117). Zapiola ha aportado al tema con su tesis de maestría<sup>66</sup> y con análisis específicos de la Ley de Patronato de Menores de 1919 (2010), en la que se condensaron las transformaciones semánticas y las representaciones que llevaron a distinguir los menores de los niños y a naturalizar un tratamiento diferencial.

Leandro Stagno (2007), ha documentado cómo las leyes referidas a niños y jóvenes que eran nominados como menores en Buenos Aires (1937-1942), fueron generadoras de nuevas formas de pensar y procesar la cuestión social de la infancia. En este sentido, la Casa de Niños Expósitos, la Defensoría de Menores, la Sociedad de Beneficencia y el Patronato de la Infancia constituyen indicios de la configuración de una sensibilidad por la infancia y, particularmente, de una tradición para la cual "menor" no sería solamente un estatuto legal, sino una forma de designar a quienes no cumplían con una serie de pautas de localización y circulación espacial, sociabilidad familiar y extrafamiliar, trabajo, consumo, sexualidad y otras actividades auspiciadas por las élites para los niños y jóvenes. El autor se remite a los análisis de Carli en lo que respecta a la delimitación entre alumno, como categoría que distingue a aquéllos incorporados al circuito familiar y escolar de forma regular o estable; y menor como categoría que adquirió un plus de significación al referirse a situaciones de pobreza, abandono o marginalidad infantil. Desde estos presupuestos, Stagno evidencia como en las primeras actuaciones del Tribunal de Menores los principales indicios considerados por el juez para dictar sentencia serían la conducta moral del menor y su entorno, la capacidad manifiesta para trabajar o estudiar, los vínculos establecidos en lugares de ocio y sociabilidad y la capacidad de la familia

---

65 Carolina Zapiola (2010: 117), referencia entre los estudios "interesados por la historia de la minoridad" los trabajos de: María Marta Aversa, "Infancia abandonada y delincuente. De la tutela provisoria al patronato público (1910-1931)" (2006); de Sandra Carreras, "Hay que salvar en la cuna el porvenir de la patria en peligro... Infancia y cuestión social en Argentina (1870-1920)" (2005); de Leandro Stagno, "La evaluación de las familias en el proceso judicial del Tribunal de Menores n° 1 (Bs. As. 1938-1942)" (2007); y de Carla Villalta "Entregas y secuestros. La apropiación de "menores" por parte del Estado, (Tesis de Doctorado, FFyL, UBA, 2006). La investigadora sugiere "para los estudios de procesos contemporáneos", los trabajos de Eduardo García Méndez, "Infancia. De los derechos y de la justicia" (1998) y de Gabriel Kessler, "Sociología del delito amateur" (2006), (Ver: Zapiola, 2010).

66 "La invención del menor. Representaciones, discursos y políticas públicas de menores en la ciudad de Buenos Aires, 1882-1921" (2007b), UNSAM, Buenos Aires.



de origen para desarrollar una acción educativa e higiénica. Estos indicios son interpretados por el analista como muestra del desplazamiento del control irrestricto del cuerpo a la regulación moral de los menores.

El menor y el afinamiento del dispositivo de penalización en los tribunales han sido analizados por Luis Barrios, Susana Iglesias y Elena Villagra (1990), como participantes de una amplia investigación sobre la “Historia de los tribunales de menores en América Latina”. Los autores, con un fuerte énfasis de clase y raza señalan que “los niños aprendieron desde siempre a desempeñar el papel de condenados, otros crecieron suficientemente letrados como para ser condenadores” y aunque la investigación permite una lectura demasiado genérica de la relación abandono, delincuencia y control, puede decirse que su aporte está dado en la visibilidad de la pertinencia y urgencia de trabajos comparados en la historia de la infancia. Puede mencionarse también el estudio de Gisela Sedeillán (2010), quien ha investigado el lugar del menor y su delimitación en la justicia criminal en el caso de Buenos Aires, a fines del siglo XIX, en tanto fue el momento de codificación del derecho penal en ese contexto y, aunque la autora advierte la inexistencia de una definición precisa de minoridad en la ley, documenta una multiplicidad de ideas puestas a circular en los discursos de los jueces.

Otros aportes en relación con el dispositivo de penalización se han centrado en la creación y funcionamiento de las instituciones de encierro para la infancia irregular. Susana Sosenski (2008b), analiza la creación de instituciones de corrección en la ciudad de México durante la posrevolución (1919-1920) y, en ellas, el papel del trabajo infantil como terapéutica regeneradora de la infancia. La investigadora identifica que este “tratamiento” se impuso sobre otras formas de prevenir y corregir la delincuencia infantil en tanto el lugar de los niños fue delimitado, no por un interés de protección sino, por una lectura clasista en la que se consideró que los infantes por provenir de los sectores populares debían formarse como trabajadores y, por tanto, eran sujetos a los que se le debía formar en la perspectiva del ciudadano ideal: productivo, industrializado, trabajador y disciplinado (2008b: 95). En esta lógica, señala que la delincuencia, más que un fenómeno en aumento, fue una excusa para emprender una persecución a un amplio contingente de niños de los sectores populares para formarlos como trabajadores. Así, la autora desnaturaliza las medidas de institucionalización como formas de protección y

evidencia una relación entre las medidas correctivas con una “conciencia de clases y de organización corporativista” (Sosenski, 2008b: 96) en la configuración de políticas para los menores.

Ximena Pachón (2007), en el caso colombiano, ahonda en el problema de la vagancia y la delincuencia infantil en la ciudad de Bogotá a principios del siglo XX, concentrándose en la “Casa de Corrección de Paiba en Bogotá” creada en 1905 y clausurada en la década de los años treinta. La investigadora evidencia la transformación en 1920 de la reglamentación de los juzgados de menores y casas de corrección al establecer que éstas “debían ser consideradas como casas de educación y no como presidios” (2007: 335), para lo cual se invocaba la presencia de un “pedagogo de reconocidos méritos”, así como, la creación de talleres de zapatería, carpintería y mecánica, al considerar que de los “menores delincuentes” se podían “sacar ciudadanos” mediante sistemas educativos que les despojaron de las dañadas inclinaciones y les permitieran la adquisición de virtudes cristianas y ciudadanas (2007: 338). Pachón identifica en este contexto la transición de las categorías “niños delincuentes” a “menores infractores” que evidencia la tensión generada entre la delimitación moderna del niño y los discursos que desde el campo jurídico-social entraron a categorizar a aquellos niños que no se insertaban satisfactoriamente en el sistema económico, social y educativo y que, consecuentemente, se dedicaban a trabajar y/o vivir en la calle.

Estela Restrepo Zea ha aportado también al tema, con su trabajo “El concertaje laboral de los niños abandonados en Bogotá. 1642-1885”, evidenciando que la transformación en el manejo de los niños abandonados estuvo orientada por el fortalecimiento de la instrucción y el aprendizaje de un oficio, cumplidos los seis años. De este modo presenta la transición del asilo al taller y la validación moral y política del trabajo de los menores como “medio fundamental para corregir y reformar”, en el marco de la administración conservadora en los años 80 del siglo XIX (2007: 278).

La relación entre el trabajo y el tratamiento de los menores se analiza en el caso ecuatoriano por Milton Luna Tamayo, quien indaga sobre cómo los criterios de beneficencia respecto a los niños pobres, entre 1900 y 1940, se ligaron a la formación en destrezas del trabajo en diferentes

oficios artesanales y domésticos según el género, en el caso de los niños: zapatería, carpintería, y herrería; y en el caso de las niñas: cocina, bordado, planchado y demás quehaceres domésticos. Así, el autor evidencia que la escolarización no fue el único camino para la educación, en tanto el taller representó un escenario educativo importante en la sociedad ecuatoriana porque recogía "la vieja tradición artesanal" que, por demás, respondía a una "organización jerárquica de connotaciones pedagógicas y de eficiente organización y distribución del trabajo". El cuestionamiento del autor es que el movimiento artesanal que pugnaba por la dignificación del trabajo reveló sus límites "al proclamar y asignar a los niños pobres roles laborales incompatibles con su edad"(2008: 67).

La fuerte relación entre el trabajo y los niños pobres se advierte también en el trabajo de Susana Sosenski (2003), quien rastrea a los niños y jóvenes aprendices en los talleres artesanales a través de las representaciones en la literatura mexicana del siglo XIX<sup>67</sup>. Aunque Sosenski no articula directamente el tema de la beneficencia permite comprender que la imagen del aprendiz se articulaba a la idea de formación de un trabajador servil urbano y de mano de obra barata (2003: 14) y no a la del perfeccionamiento en un oficio. Así, presenta el incumplimiento del contrato por los maestros, los castigos a que eran sometidos los niños aprendices, pero también el odio que éstos tenían hacia sus maestros las y diversas maneras de resistir a la dominación: sabotaje en el trabajo, vagabundeo, resistencia pasiva, insolencia, engaño y fugas.

María Marta Aversa (2010), hace un análisis pertinente en la ciudad de Buenos Aires, (1890-1900), al estudiar los diversos destinos laborales de menores en talleres, comercios, familias y en la milicia. Precisa que las instituciones de menores tuvieron un papel en la incorporación de la mano de obra infantil de los sectores populares, empleando la bandera de la protección y la normalización de la infancia. Yolanda de Paz Trueba (2011 y 2012) ha analizado el tratamiento de la minoridad en Argentina, pero en pequeñas poblaciones como Azul y Tandil, ofreciendo la visibilidad de ciertos matices en las dinámicas de institucionalización de los niños, a fines del siglo XIX. Visibiliza que fueron múltiples los actores y sectores privados que participaron en la configuración de respuestas a las necesidades de atención a los niños desvalidos, por la

---

67 A través del análisis crítico de obras como "El Periquillo Sarniento" (1816); "El monedero" (1816); "Ensaladas de pollos y baile y cochino" (1869); y "Los bandidos del frío (1891), entre otras, la historiadora delinea algunas ideas y representaciones que circularon en torno a la figura del aprendiz a lo largo del siglo XIX mexicano.

incapacidad del Estado para hacerlo; particulariza la atención a las niñas y evidencia el interés que en las iniciativas privadas se dio a la formación en tareas prácticas que les permitiera prepararse para su rol doméstico. Además de estas cuestiones de género advierte una profunda marca de clase, pues las niñas asiladas eran "pobres de la localidad, quienes debían trabajar no solo para aprender, sino también para colaborar con su propio sustento" (2012: 174). Es importante añadir que para la autora ha sido importante destacar que las familias que hacían uso de los servicios asilares para infantes estaban en el límite y no encontraban otra salida, en aras de precisar que no fue un fenómeno masivo la solicitud de ayuda a los servicios de Asilo (2011).

Otro abordaje sobre la institucionalización de menores, con énfasis en el carácter disciplinario de las iniciativas proteccionistas del Estado, es realizado por Marina Haizenreder Ertzogue (1999), quien indaga las relaciones entre la práctica del castigo en el Servicio Social de Menores de Río Grande del Sur, entre 1945 y 1964, y la existencia de especialistas que preconizaban la disciplina como estrategia de recuperación de menores abandonados o infractores en custodia del Estado. Evidencia, específicamente, las relaciones entre el saber médico, jurídico, filosófico y pedagógico en las instituciones estatales encargadas de acoger a los menores abandonados y la función de domesticación y moralización de las conductas de los niños.

Los trabajos aquí reseñados representan una pequeña muestra de un campo vasto, con la que se pretende mostrar una tendencia analítica que en los países de América Latina viene desarrollándose a diferentes ritmos, con diferentes énfasis y entradas disciplinares, pero con un matiz común en el sentido de cuestionar los discursos y medidas de protección de los menores y, por ende, de cuestionar los discursos e iniciativas desplegadas en nombre de la regulación de quienes no han encajado afinadamente en los moldes de la familia y la escuela. De ahí que los aportes de esta tendencia de estudios resulten fundamentales para los debates contemporáneos en torno a la legislación para la infancia y su direccionamiento desde la perspectiva de derechos pues son investigaciones que permiten avizorar la urgencia de debates que cuestionen las formas cifradas de adjudicar lugares sociales a los niños, según las formas de nombrarlos e intervenirlos y, más aún, que evidencien la urgencia de reconocer las condiciones vitales de los niños al compás de las transformaciones sociales y culturales de sus contextos. Finalmente, vale la pena señalar que dada la existencia de una nutrida masa de documentos institucionales que recogen los

casos de los niños y eventualmente sus voces, en esta tendencia de estudios es apremiante la indagación desde la perspectiva de los sujetos que fueron considerados menores.

### **Particularización de la infancia: niños en clave histórico-antropológica**

En el campo de estudios puede identificarse una tendencia donde se abordan especificidades étnicas y políticas en las sociedades indígenas y las trayectorias sociales de los niños mestizos y esclavos. Puede mencionarse el trabajo de Jürgen Golte (2007) quien recurre a la carta que Guamán Poma de Ayala<sup>68</sup> escribió a fines del siglo XVI y principios del XVII al Rey de España (para convencerle de las cualidades de la sociedad indígena antes de la conquista), para analizar lo que considera la niñez andina, en tanto identifica en dicha fuente la imagen de la población por grupos de edad y algunas cuestiones pertinentes para comprender el lugar de los niños en la sociedad indígena. Retoma en especial la información relacionada con los partos y los rituales de incorporación del párvulo al mundo social indígena, aunque hace un análisis en clave de “desarrollo” que debilita el trabajo al controvertir el pensamiento subyacente: no-cristiano y no lineal de la fuente.

Pablo Rodríguez, por su parte, hace un "acercamiento a la infancia en la América Prehispánica", considerando que mientras se conoce de los aztecas, mayas, incas y muiscas sus complejas formas de organización social, política y tecnológica son escasos los conocimientos sobre el “valor que tenían los niños indígenas antes de la llegada de los españoles” o, mejor aún, sobre “su elevado concepto de la infancia”. El autor hace un análisis que le permite considerar que en la mayoría de estas sociedades la infancia "constituía un asunto cultural” (2007: 29), fundado en una efectiva conciencia de la reproducción, del crecimiento del grupo humano, del parto y del bienestar de los infantes, como se aprecia de manera especial en los ritos y ceremonias, así como en las finas consideraciones sobre la educación y preparación de los niños y las niñas para la vida adulta. La importancia de la infancia y la elevada afectividad hacia los niños es apreciada, también, en las metáforas con las que se les nombraba y en la existencia de una especie de

---

68 Felipe Guamán Poma de Ayala fue un indígena del Perú que se desempeñó como cronista durante la Conquista. La única obra conocida es “Primer Nueva Crónica y buen gobierno” que es una carta dirigida al Rey, en la que mediante texto escrito (en un español fuertemente quechuizado) y dibujos describió la situación de los indígenas.

pedagogía social y moral que los instruía en los valores esenciales de la vida en las comunidades. Incluso el sacrificio de niños es un indicio de su lugar dentro de las comunidades, aunque ello solo puede comprenderse dentro de la cosmovisión y tejido religiosos prehispánico (2007: 30). Aunque cumple con el cometido de informar sobre una compleja cultura de la infancia en algunas sociedades prehispánicas, vale preguntar hasta qué punto la lectura responde a cierta imposición de la lógica moderna en el análisis o a un anacronismo.

En los trabajos dedicados a analizar el trasegar de los niños mestizos, Berta Ares Queija (2007), se detiene en el caso del Perú en el siglo XVI advirtiendo que el mestizaje fue un discurso que afianzó los prejuicios sociales y, por tanto, un discurso que incidió en la transformación de la vida de los niños mestizos. Desde esta perspectiva la historiadora advierte que la primera generación de niños de la Conquista fue producto de relaciones esporádicas pero, también, de relaciones duraderas- consensuadas y/o por la fuerza entre españoles e indígenas y enfatiza en el significativo número de casos en los que los españoles asumieron su paternidad y, por tanto, en el significativo número de niños mestizos que fueron reconocidos por españoles e, incluso, criados por éstos; una situación que cambió, después de 1550 en el territorio peruano, cuando la diferencia entre lo mestizo y lo no mestizo se fortalece produciendo una connotación negativa bajo la que se afianzó la idea de rescatar a estos niños, especialmente, en los casos que por muerte de sus padres “andaban entre los indios” (2007: 90). Dentro de las generalidades del fenómeno, Ares Queija, arriesga una mirada más cotidiana del fenómeno mediante las crónicas de Garcilaso de la Vega, quien hizo parte de esa primera generación de mestizos y quien ofrece “pequeños fogonazos” sobre su infancia. La pertinencia de los escritos de Garcilaso radica en que “Ya adulto (...) estruja su memoria para recomponer sus recuerdos y tratar de describir parte de lo que vio y oyó de niño” (2007: 100); y de este modo la investigadora deja sugerido un rico filón para el análisis de la relación individuo-sociedad.

El papel de los rastros biográficos tiene lugar, también, en el trabajo de Asunción Lavrin (2007) al ahondar en la construcción de la niñez en la vida religiosa en la Nueva España, a partir de biografías y autobiografías de mujeres y hombres ejemplares, así como de santos. Esta lectura le permite identificar que en términos generales la niñez de mujeres y hombres tuvo la misma duración, por el límite del “el uso de la razón” y de la primera comunión, permitiendo identificar

que la niñez se extendía hasta los nueve años, cuando se iniciaba la confusión o tinieblas de los vicios.

Otra figura de infancia que ha sido visibilizada por algunos historiadores en Latinoamérica es la de los niños y niñas esclavos, dando cuenta de roles infantiles y de una organización social no familiar, que matiza la historia de las sociedades latinoamericanas y que, por ende, sirve a la problematización de los discursos universales y universalistas sobre lo infantil. Entre las investigaciones puede mencionarse el trabajo de Manolo Florentino y José Roberto Góes (2007) quienes estudian el acontecer de la infancia esclava en Río de Janeiro, entre los siglos XVIII y XIX, enfatizando en la configuración de redes sociales en las que se criaron los niños esclavos. Los investigadores identifican que muchos de estos niños tenían parientes pero que el rito católico del bautizo se convirtió en una alternativa para ampliar el grupo familiar (2007: 178) o establecer vínculos con compañeros de propiedades diferentes a las del señor al que pertenecían, permitiendo configurar y reafirmar dinámicas comunitarias que soportaron la crianza y que resultaron fundamentales en su socialización pues, mientras los adultos eran vendidos y circulaban, los niños no eran fáciles de vender y permanecían en sus comunidades hasta cuando eran más hábiles para el trabajo, de tal forma que dichas redes comunitarias y las relaciones de parentesco social se constituyeron en los soportes de su crianza y socialización.

Este es un aporte a la historia de la infancia de un sector social que por sus condiciones tuvo que reinventar rápidamente el mundo y, por tanto, constituye una contribución para ampliar la comprensión de las prácticas de cuidado y crianza en clave antropológica. También, un aporte a la comprensión de las subjetividades de estos actores contrastando con una fuerte tendencia en la que se generaliza la idea de los niños esclavos como despojados de las posibilidades de jugar, estudiar y tener infantilidad, como se advierte, por ejemplo, en el trabajo de Maria Cristina Luz Pinheiro (2005), en parte por la utilización de fuentes que dificultan leer lo liado de la vida cotidiana de los niños<sup>69</sup>.

---

69 La investigadora analiza escrituras de compra y venta de esclavos, de donaciones, de permutas e hipotecas registradas en los libros notariales y los inventarios post mortem. Heloísa Maria Teixeira en su tesis doctoral "A não-infância: crianças como mão-de-obra em Mariana (1850-1900)" (2007), Universidad de São Paulo, se basa en fuentes similares y se concentra en la descripción del sistema esclavista, en el valor comercial de los niños y en las características del trabajo infantil en Mariana.

La dinámica cotidiana de los niños se liga, en este contexto, a las labores encomendadas a los adultos y ello reta a los investigadores en la ampliación de los soportes de análisis y en la densidad de las comprensiones pues, tal como sugieren Florentino y Góes (2007) y Mary del Priore (2000), la vida de los niños fluyó de formas inusitadas, incluso en el caso de los niños libres, quienes también hacían parte de los altos índices de mortalidad en la niñez y de las dinámicas de trabajo precoz, aunque con diferentes exigencias según su procedencia como parte de la elite, de familias esclavas o de familias de indios.

Estos estudios pueden complementarse con los aportes de Irma Rizzini, quien en su tesis de doctorado<sup>70</sup> analiza los programas educativos institucionalizados en los gobiernos de algunos Estados de Brasil —Amazonas, Pará, Maranhão, Pernambuco y Rio de Janeiro—, destinados a la formación profesional de la infancia indígena y abandonada. La investigación se pregunta sobre todo por las prácticas pedagógicas y disciplinares de los internados para esta infancia a partir de la articulación de las concepciones pedagógicas y las visiones sobre los internos, la organización de las instituciones y los conflictos que emergían en la vida cotidiana en las tramas institucionales. En un periodo de importantes transformaciones de la sociedad brasilera como son la abolición de la esclavitud y el pasaje del régimen monárquico al republicano la autora identifica que la consolidación de los internados, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, responde no a lecturas conmisericordias, sino a la presión de distintos sectores de la sociedad brasilera para que se tomaran medidas enérgicas de disciplinamiento de la infancia vagabunda, viciosa, delincuente, huérfana, abandonada, desvalida, indígena<sup>71</sup> y esclava. Rizzini (2007), permite comprender que las instituciones asilares fueron las encargadas de la dotación de documentación oficial a los alumnos, ahora denominados desvalidos o menores, y de este modo, del despliegue de una lógica profundamente nacionalista y, por ende, homogeneizante como se advierte en el énfasis de la enseñanza de la lengua portuguesa y los hábitos civilizados como corrección, regulación y control de una masa poblacional infantil caracterizada por una gran

---

70 "O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial" (2004), Programa de Historia de la Universidad Federal de Rio de Janeiro.

71 Abarca a la infancia ingenua, que era la denominación dada a los niños nacidos libres de madres esclavas, después de la Ley del vientre libre, de 1871; los Tapuios que eran indios "destrribalizados", que vivían del comercio y de pequeños servicios en los poblados y los Caboclos que era la denominación dada a los descendientes de indios y blancos de la Amazonía.



heterogeneidad cultural y, sin duda, por manifestaciones de resistencia<sup>72</sup>.

Otra entrada analítica en esta tendencia se refiere a la especificidad de la herencia de la división racial del trabajo en los sectores populares donde hijos de campesinos e indígenas fueron trabajadores desde tempranas edades. Puede mencionarse la indagación de Eugenia Bridikhina (2007), quien analiza el trabajo desempeñado por niñas en La Paz en el servicio doméstico, a principios del siglo XX, destacando las modalidades de vinculación y, en particular, el vínculo como ahijadas, en tanto relación que resultaba estratégica para sacar ventaja de la ambigua relación con la madrina, del conocimiento de las condiciones de pobreza de las familias y de la idea que las niñas se beneficiaban al incorporarse al trabajo doméstico porque ayudaban a sus familias, al tiempo que aprendían a ganarse la vida.

En el caso chileno, Jorge Rojas Flores (2007), se ha preocupado por los patrones culturales que acompañaron el fenómeno del trabajo infantil y por la subjetividad de los niños en Chile evidenciando entre las actividades más comunes la agricultura, el trabajo artesanal, el servicio doméstico, la minería, la industria alimenticia y la venta de periódico; reconociendo la relación con los cambios económicos que trajo consigo la modernización capitalista en América latina y con su incidencia en un cambio de expectativas sociales, económicas y educativas. Es de anotar que entre los aspectos que el autor evidencia se encuentra la escasa resistencia cultural a la contratación de niños; la organización que lograron a nivel político como huelguistas y la vinculación laboral, no sólo de niños de los sectores populares, sino también de los sectores medios. Aspectos que en su conjunto permiten comprender como, además del apremio económico, la temprana vinculación de los niños, estuvo jalonada por la valoración social del trabajo por sobre la educación. De allí que puntualice que a diferencia de Europa y estados

---

72 La investigadora no pasa por alto que se trató, en muchos casos, de procesos adelantados por la fuerza y resistidos por los mismos niños y sus familias, retomando aportes de los estudios realizados por David Wallace Adams (1995, citado por Rizzini, 2007) y Clyde Ellis (1996, citado por Rizzini, 2007), quienes al analizar internados indígenas norteamericanos fundados entre las últimas décadas del siglo XIX y mediados del XX evidenciaron la violencia ejercida sobre los internos, al privarlos de todo contacto con sus comunidades y también la intensa resistencia de los niños a abandonar sus costumbres. Si bien, Rizzini no logra documentar las formas de resistir insiste en la importancia de indagar las resistencias y percepciones de los niños en el campo de la historia de la infancia, al considerar que las apreciaciones de los niños y sus familias frente a las intervenciones realizadas en sus contextos está poco explorada, aun cuando advierte que son múltiples los debidos cuidados metodológicos que ello exige.

Unidos, en Chile no se diera una verdadera campaña sobre el trabajo infantil, que no se considerara peligroso o amenazante la vinculación laboral de menores y que incluso se conciliara escolarización y trabajo. A pesar de concentrarse en el caso chileno, pone en evidencia que, si bien el fenómeno del trabajo infantil ha adquirido gran importancia en la última década en las agendas políticas, son urgentes abordajes histórico culturales que permitan visibilizar a los niños como actores sociales y, a su vez, comprender su roles como fruto de condiciones económicas, políticas, culturales y sociales.

Así, abordajes que permitan poner en discusión la utilidad social y la productividad económica de los niños en la historia de las sociedades latinoamericanas —y en general en lo que se denomina tercer mundo—, pues, como afirma Zandra Pedraza, mientras dichos aspectos no se visibilicen frente al trabajo infantil y se continúe argumentando exclusivamente el efecto negativo del trabajo sobre los niños y las niñas no solamente se devalúa sus identidades, “sino que se desvía la atención de las verdaderas causas y del origen de la vergüenza que no le corresponde sentirla a las familias de los niños trabajadores” (2007: 89).

### **Infantilización y subjetividades: experiencias de infancia**

Dentro de la producción historiográfica sobre infancia se perfila también una tendencia centrada en la misma experiencia de los sujetos que los dispositivos se proponían subjetivar/sujetar, cuyos abordajes sondan los sentidos de infancia, la cotidianidad y las vivencias de los niños.

Al respecto son pertinentes las reflexiones de Sandra Carli, quien desde la complejidad de la historia reciente de la infancia ha enfatizado en la necesidad de reconocer los desbordamientos que los dispositivos modernos de infantilización han sufrido, así como los ensanchamientos de procesos de diferenciación de la vida de los niños. Esta autora ha sido enfática en la problematización de los cambios de los modelos sociales y las condiciones en las que se configuran las experiencias de infancia, contribuyendo a la apertura de preguntas por el acontecer del sujeto desde categorías como identidades infantiles, infancia como experiencia generacional<sup>73</sup> y experiencia infantil (2006a). Desde esta perspectiva, si bien válida las lecturas

---

<sup>73</sup>Para Carli (2001a), los análisis de la infancia como experiencia generacional constituyen una de las vertientes por

de las identidades desde las marcas globales y gruesas teniendo en cuenta permanencias de dispositivos modernos como la escuela, Carli sugiere el reconocimiento de las particularidades de la infantilización y la destotalización de las identidades, dando lugar a las trayectorias de infancia como fuentes de comprensión de las formas en que la infancia es concebida en diferentes épocas y contexto, reconociendo la memoria adulta como una vía de exploración que permite acceder a la significación de la infancia desde las particularidades de un tiempo histórico y, también, desde el punto de vista de los actores<sup>74</sup> (Carli 2006b).

De hecho, una perspectiva de análisis que apenas se vislumbra en el campo de estudios a través de investigaciones en las que se destaca el interés por hacer emerger lo que han silenciado los registros oficiales sobre la vida de infancia en la escuela y las instituciones de acogida<sup>75</sup> de diferentes tipos y en diferentes contextos, por ejemplo: en escuelas étnicas (Costa, 2005), en asilos (Negrão, 2009) y en escuelas rurales (Lourenço, 2006).

Es importante señalar que esta línea viene aportando a la ampliación de sentidos respecto a la escuela misma y el sistema educativo, en tanto ha posibilitado abrir preguntas, por ejemplo, sobre el significado que la escuela tuvo para sujetos dados mediante la lectura de memorias de personas que vivieron la infancia en diferentes contextos durante la primera mitad del siglo XX (Sarat, 2002), o sobre los sentidos e implicaciones de la educación especial desde quienes fueron diagnosticados en su infancia como *deficientes* y desde testimonios de profesores y documentos escolares de la época (Kassar, 2006).

---

explotar en la perspectiva histórica de la educación, pues los procesos educativos de transmisión de la cultura operan para la sucesión generacional, aumentan las asimetrías o la desconexión entre adultos y jóvenes, sentido en el que dependen de una cuestión histórica, simbólica y política. La transmisión de la cultura remite a vínculos generacionales entre sujetos e imaginarios de futuro y en este sentido, la inquietud por las alteraciones producidas por la intervención profesional autorizada de la escuela sobre el universo familiar y en la actualidad por la expansión de los mass media y de las nuevas tecnologías, entre otros fenómenos, son análisis que exigen remitirse a la experiencia generacional.

74 Carli (2001b), en el artículo "A través de Berni. Infancia, cultura y sociedad en la Argentina", ofrece un análisis de las imágenes de infancia en la obra del pintor, relacionándolas con la trayectoria biográfica e intelectual del artista, permitiendo entrever cómo una perspectiva individual en una superficie específica —como la producción plástica de Berni—, puede aportar a la comprensión de las representaciones de infancia en un contexto sociohistórico específico.

75 Leila Lourenço, "Ensino e aprendizagem: modos do fazer pedagógico em uma escola rural/do campo sul-brasileira de 1930 a 1970" (2006); Marli de Oliveira Costa, "História e memória: a infância nas escolas étnicas de Criciúma (SC)" (2005); Ana Maria Negrão, "Da infância à adultez: memória tecendo a trajetória de vida das acolhidas pelo asilo de órfãs da santa casa de misericórdia de Campinas" (2009).

Otros estudios que historizan la infancia desde las trayectorias biográficas se han concentrado en la literatura como es el caso de Paula Andrea Ila quien analiza las memorias de infancia de varios escritores colombianos, mediante textos autobiográficos del siglo XIX y XX que le permiten identificar transformaciones sociales y culturales más amplias sobre la niñez en este contexto socio histórico, merced del mismo tratamiento dado a la infancia por los autores. Cabe decir que en este análisis se logra incluso problematizar la idea de la *infancia feliz* al realizar una lectura de “la construcción del sujeto/niño según el contexto rural o urbano, las diferencias de género y las condiciones socioeconómicas de vida” (2011: 259). Esta perspectiva se puede apreciar igualmente en el trabajo de Martínez Moya (2011), quien involucra los recuerdos presentes en la literatura de corte biográfico como forma de aproximarse a la historia de infancia escolar. También puede referirse el acercamiento a la infancia desde los registros biográficos de los juegos y juguetes en la literatura, haciendo visible los contextos, materialidades y usos que tuvieron lugar en la vida infantil de sujetos dados, ahondando en articulaciones y tensiones entre las interpelaciones en torno a la infancia y los modos de apropiación y significación que los sujetos hacen de éstas (Cárdenas, 2009).

La memoria de los juegos ha sido una entrada analítica para comprender la configuración de los sentidos de infancia en trabajos que se concentran en el siglo XX, como es el caso de la investigación de María Alice Setúbal Silva, Maria Alice Lima Garcia y Sonia Campaner Miguel Ferrari (1989), quienes analizan las condiciones y el significado del juego y su relación con las identidades infantiles, desde relatos de la época y memorias personales.

Puede reseñarse, también, el trabajo<sup>76</sup> de Renata Fernandes (2002) quien construye memorias infantiles de profesoras sobre sus juegos y visibiliza diferentes contextos y sujetos que le permiten configurar la categoría de *infancia vivida* y vislumbrar la importancia que adquiere la organización social en los modos como cada sujeto experiencia y recuerda su infancia.

La importancia que adquieren las experiencias de la infancia en el campo de estudios ha llevado a valorar, de manera especial, la vida cotidiana conllevando a exaltar trabajos que tiempo atrás se

---

76 Derivado de su tesis de maestría: "Entre nós o sol: Um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginária e lúdica em atividades de brincar em um programa público educacional não-escolar, na cidade de Paulínia-SP" (1998). Universidad Estadual de Campinas.

preguntaban por las voces, los objetos, la indumentaria y los rastros biográficos. Esto se aprecia, por ejemplo, en los balances historiográficos de Rojas (2001) y Santiago (2007), quienes coinciden en reseñar algunos estudios<sup>77</sup> como antecedentes indirectos del interés por conocer los niños desde fuentes que permiten rastrear sus vidas y la visión que la sociedad tenía en torno a la infancia.

Aunque se trata de una lectura provisoria a los estudios históricos acerca de la infancia, las cinco tendencias identificadas en los estudios en el ámbito latinoamericano permiten vislumbrar la configuración de la infancia como categoría en estrecha conexión con la institucionalización de la pedagogía y la escuela moderna, asociada a la expansión de prácticas de cuidado y protección relacionadas con los saberes de la medicina, en la búsqueda de constituir una sociedad razonada bajo los parámetros del proyecto de la modernidad. Despliegue que revela cómo los saberes expertos han incidido en las formas de comprender e interpelar a los sujetos al acotar prácticas y estrategias tendientes a instituir modos de ser niño y ser madre y, también, formas de ser maestro, tutor, corrector, entre otras figuras de autoridad que entran en articulaciones complejas, o en disonancia, con otras lógicas, sujetos y prácticas culturales existentes en la sociedad y en sus distintos estratos.

En la particularidad del caso colombiano, los estudios permiten identificar que, en la primera mitad del siglo XX, la infancia como constructo social se imbricó al proceso reformista de la escuela y la apropiación de los saberes modernos en el ámbito educativo y pedagógico (Sáenz, Saldarriaga y Ospina 1997; Buitrago, Hoyos y Ortega, 1997); a la especificidad de las ideas pedagógicas y el impacto de la corriente renovadora de la escuela (Alzate, 2004; Marín, 2007;

---

77 Ambos reconocen la investigación de Eduardo O. Cifardo, “Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1890-1910)” (1992), pero Rojas (2001) amplía los antecedentes refiriéndose a los trabajos: “Revolutionizing Childhood: Schools, Roads, and Revolutionary Generation Gap in Tenoztlán, México, 1928 to 1944 (1988) de Wendy Waters, quien utilizó entre sus fuentes los registros etnográficos de Robert Redfield y Oscar Lewis para ahondar en los cambios experimentados por los niños a raíz del proceso de modernización que emprendió el Estado; “La mirada de los niños. Estudio sobre los hijos de los luchadores sociales en el Uruguay de los años duros” (1997) de Rodrigo Vescovi, quien se interesó por reconstruir la percepción que tuvieron los niños del proceso de represión política en Uruguay; “Ser niño huacho en la historia de Chile (Siglo XIX)” (1990), de Gabriel Salazar, quien evidencia imágenes de la infancia de los niños pobres nacidos fuera del matrimonio –huachos- desde el relato de un parto múltiple de una mujer que muere y los relatos sobre sus cuatro huérfanos; “De la dura infancia, de la ardiente vida, de la esperanza... Un testimonio popular para la reconstrucción de nuestra historia reciente” de Igor Goicovic (1997); y “A los 14 años mi papá ya sentía que era un hombre’ el sujeto popular de Viña del Mar durante la primera mitad del siglo XX” de Luis Vildósola (1995).

Muñoz, 2007); a la aparición de nuevos problemas sociales asociados a los niños (Álvarez, 2002); al afianzamiento de discursos y prácticas de intervención sobre la anormalidad (Yarza, 2007); a la regulación de la vida de las mujeres en tanto madres (León, 2007), y a la diversificación de las dinámicas de atención a la infancia en los contextos urbanos (Muñoz y Pachón, 1988, 1991, 1996; Arias y Fayad, 2004).

De manera general, en los estudios identificados en América Latina, es posible entonces advertir que los lugares sociales, políticos y culturales asignados por los adultos a la infancia, revelan las posiciones de sujeto-niño/a que las sociedades produjeron con relación a los modelos modernos de familia y escuela o según la *normalidad* o *anormalidad* que estos sujetos encarnaban frente a los parámetros de vida legitimados en los procesos de modernización y nacionalización —que fueron comunes en los diferentes países latinoamericanos entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX—. Estas posiciones revelan imágenes que tensionan los discursos de la infancia deseable y la infancia posible y que permiten entrever que los fuertes trazos de lo anormal eran los indicios más significativos de las heterogéneas formas en que los sujetos transitaban lo social y de los variados escenarios y prácticas que incidían en su subjetivación (Rose, 1989).

El conjunto de esta serie de indagaciones evidencia el desequilibrio entre la extensa producción elaborada en el ámbito latinoamericano a partir del abordaje de discursos y prácticas sobre los modos de regular e intervenir la infancia, con la producción menos abundante que retoma la infancia como experiencia vivida; y aunque este desequilibrio aplica para el caso colombiano es de resaltar que las recientes aperturas a la memoria biográfica son un indicador de que las preguntas y las formas de historizar la infancia no son estáticas ni unidimensionales.

Justamente, en esta apertura, la apuesta de la presente investigación es situar la configuración de la infancia como constructo social y como experiencia, al considerar que se trata de dimensiones que son susceptibles de complementarse en aproximaciones que posibiliten ampliar los horizontes de comprensión sobre los encuentros, desencuentros y tensiones entre la infancia como genérico instalado por discursos y prácticas sociales y las infancias como parte de una historia vital, como una experiencia que se produce en trayectorias biográficas que adquieren

sentido en función de una trama cultural, social e histórica y, por ende, en función del campo en que se desenvuelven los sujetos.

Esta complementariedad puede decirse que resulta oportuna para la filiación de los estudios pues, si bien las investigaciones se inscriben en líneas temáticas específicas —familia, mujer, género, escuela, pedagogía, conflictos sociales y políticos, comunidades—, sus cruces son evidentes y necesarios. Algo similar puede decirse de los enfoques analíticos pues, el campo de estudios en su generalidad permite advertir que se trata de un conglomerado de investigaciones que se mueven entre lo que denomina Burke (2009) el punto de vista de la historia social y la historia cultural. Dos miradas que al preguntarse, respectivamente, por las cuestiones estructurales de la sociedad y por aspectos simbólicos revelan el influjo del movimiento de la invención y el constructivismo, animando la necesidad de un diálogo que enriquezca una historia social de la cultura y una historia cultural de la sociedad (Ver: Burke, 2006).

Desde el punto de vista de las fuentes, dicha complementariedad también cobra lugar pues, en los estudios del primer tipo (ligado a las tres primeras tendencias), se emplean especialmente soportes institucionales u oficiales<sup>78</sup>, ante los que algunos estudiosos advierten la necesidad de leer la información disgregada que permitiría trascender los datos, las cifras y ampliar sentidos desde perspectivas biográficas<sup>79</sup>; y en los estudios del segundo tipo, (donde tiene cabida las dos últimas tendencias) se evidencia un mayor uso en fuentes ligadas a la vida cotidiana y la

---

78 En los estudios revisados algunas fuentes empleadas son: libros de registros de entrada de los niños a las instituciones de acogida (Ávila, 1994 y Marcílio, 1994, 1998 y 2006), libros de la administración de las instituciones (Ávila 1994), testimonios sobre niños abandonados en archivos institucionales (Nájera, 2008), registros bautismales, maritales y de defunción, censos, testamentos, registros notariales, pleitos matrimoniales, juicios criminales y civiles (Dueñas, 1997 y Ramírez, 2000a, 2000b y 2005), códigos penales y reportes de los casos de infanticidio (Ruggiero, 1994), diarios de bebés, manuales de puericultura y almanaques de farmacia (Magalhães y Rocha, 2007); textos, manuales o libros de lectura (Alzate, 2003; Doval, 2007; Andrada y Scharagrodsky, 2001), documentos oficiales e institucionales, artículos de prensa y revista (Fayad y Ortíz, 2006), memorias de congresos internacionales de higiene y educación (Rocha, 2005), expedientes de menores (Stagno, 2007 y Haizenreder, 1999), expedientes criminales y sentencias judiciales a menores (Corvalán, 1996, citado por Rojas 2001 y Sedeillán, 2010), documentos de Defensorías de Menores (Aversa, 2010), denuncias; correspondencia municipal y actas de sesiones municipales, discursos de la prensa local (De Paz, 2011) cartas publicadas en los periódicos locales, (Rizzini, 2004), fotos y memorias (Alcubierre y Carreño, 1996, citado por Santiago, 2007); memorias de infancia y representaciones de aprendices en la literatura (Sosenski, 2008a y 2003).

79 Especialmente en el caso de los libros de registro de las instituciones de acogida de niños abandonados, se advierte que contienen no sólo fechas y nombres, sino, también descripciones de los niños abandonados, de los objetos que traían, de los recados que los acompañaban, de las ropas, datos de su crianza, pagos a las nodrizas, fecha de bautismo, de la muerte, del matrimonio y del retiro en algunos casos, así como de los itinerarios de los niños en las instituciones (Ávila, 1994 y Marcílio, 2006).

trayectoria vital de infancia<sup>80</sup>, en diálogo con registros que favorecen la comprensión de la historia de la constitución de la infancia en su dimensión macro y micro social.

Pese a la riqueza que ya caracteriza el campo de estudios, es importante mencionar las consideraciones sobre la necesidad de una mayor sensibilización acerca de la infancia en la vida cotidiana (Rojas, 2001 y Santiago, 2007); en la riqueza simbólica de las producciones pictóricas, los estudios literarios, el folklore, los juguetes, la fotografía, los muebles (Lavrin, 1994), en el cine, la literatura biográfica, los testimonios orales, la cultura material, los libros (Carli, 2006b), y en lo que se denomina en general *ego-documentos*<sup>81</sup>, más aún, si se concibe el acercamiento a la infancia a partir de una preocupación por el sujeto, donde los niños puedan tener cabida como usuarios y protagonistas de prácticas sociales y de ofertas culturales<sup>82</sup> y, por ende, donde pueda darse un lugar a la infancia como experiencia o a las experiencias de infancia, realizando los recaudos teóricos y metodológicos necesarios.

---

80 En los estudios producidos desde la perspectiva de la historia y la antropología se hace mención a crónicas indígenas (Golte, 2007 y Ares Queija, 2007), crónicas de Indias, códices prehispánicos y coloniales, representaciones en cerámica (Rodríguez, 2007 y Golte, 2007), biografías y autobiografías de personas notables y de santos —hagiografía— (Lavrin, 2007), elementos para sus actividades, evidenciando la existencia de diligencias y objetos destinados específicamente a la infancia, entre ellos juegos y juguetes (Del Priore, 2000); acuerdos de trabajo, quejas y reclamos en archivos de policía o los tribunales de justicia (Bridikhina, 2007), y en los estudios que comienzan a dar relevancia a la experiencia infantil se hace alusión especialmente a memorias de infancia, ligadas a diferentes focos y superficies de análisis como crónicas, relatos de la época y memorias de juegos en la infancia (Setúbal Silva, Lima Garcia y Miguel Ferrari, 1989) memorias infancia de maestras (Fernandes, 2002); memorias escolares e institucionales de diferentes tipos de acogida (Kassar, 2006; Costa, 2005; Negrão, 2009 y Lourenço, 2006), memorias de infancia, de escuela, de juegos y juguetes (Ila, 2011; Cárdenas, 2009 y Martínez, 2011).

81 "Los ego-documentos cuentan con una importante tradición historiográfica cuya influencia es indudable. Fue el historiador holandés Jacob Presser quien acuñó este término en 1958, para designar la diversidad de las formas de expresión escrita de los sentimientos y experiencias personales. Desde su punto de vista, un ego-documento es un texto, de cualquier forma o tamaño, «en el que se esconde o descubre deliberada o accidentalmente un ego». En palabras de su principal defensor actual, Rudolf Dekker, el ego-documento es «un texto en el que un autor(a) escribe sobre sus propios actos, pensamientos y sentimientos». Aceptada y perfeccionada esta definición por Dekker, Winfried Schulze y otros, el concepto de ego-documento ha ido ganando reconocimiento en el mundo académico al poner hábilmente ante nuestros ojos un amplio surtido de testimonios escritos —cartas, diarios, crónicas de familia, diarios de viaje, entre otros— rara vez consultados por los historiadores de generaciones anteriores y mucho menos convertidos en el propio sujeto de la indagación histórica" (Amelang, 2005: 17-18).

82 Ofertas como las que ya se han identificado en los trabajos centrados en la lectura y escritura (Escalante, 2012), la cultura visual (Szir, 2007), la fotografía (Del Castillo, 2006) y los juguetes (Pelegrinelli, 2010).



## EXPERIENCIAS DE INFANCIA: PRECISIONES COMO HORIZONTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

La comprensión de la experiencia de infancia como una noción que opera en el análisis histórico-cultural responde al reconocimiento de su fuerza en el cuestionamiento del sujeto y la subjetividad como causalidades mecánicas que se producen por dinámicas sociales que afectan un individuo o como el ensalzamiento de un yo que se construye espontáneamente. No obstante, una noción cuyo lugar teórico no se ha profundizado, en tanto suele operar como un axioma, especialmente, en los discursos cruzados por la restauración del papel del individuo en la construcción de los lazos sociales (Aurell, 2005: 204). En efecto, en el caso de la infancia, como se aprecia en los abordajes históricos reseñados, las alusiones a la experiencia coinciden con reflexiones e investigaciones que se centran en el recurso biográfico denotando su correspondencia con la vida de un individuo o, mejor aún, con su memoria de infancia o memoria infantil<sup>83</sup> (Setúbal, Lima Garcia y Miguel Ferrari, 1989; Fernandes, 2002; Kassar, 2006; Costa, 2005; Negrão, 2009 y Lourenço, 2006; Ila, 2011; Cárdenas, 2009; Martínez, 2011; Carli, 2006b).

En este trazo genérico sobre la experiencia de la infancia, la biografía y la memoria se advierte como un referente substancial el aporte de Walter Benjamin, quien al referirse a la articulación histórica con el pasado ofrece un análisis de la "cuestión de la infancia (...) como parte de un proyecto de *restitución de la experiencia*, pero no (...) entendida como la 'máscara' del adulto, sino de esa 'otra' experiencia vivida en el pasado (...) esa experiencia descalificada en los tiempos modernos" (Carli, 2006b: 285).

Indiscutiblemente, las alusiones a la infancia en Benjamin se dan en el marco de un análisis sobre la experiencia en la modernidad dejando abierta la problematización de los diferentes sentidos que se le han atribuido y de los diferentes énfasis que se le han cargado a la palabra en determinadas corrientes de pensamiento y proyectos sociales.

---

83 En la bibliografía suelen emplearse estas expresiones indistintamente, no obstante, al considerar que la expresión "infantil" puede confundirse con la alusión a lo que adquiere o tiene el aspecto de pueril, inocente y cándido, en la investigación se considera más adecuado emplear las expresiones experiencia de infancia y memoria de infancia.

De hecho, tal problematización ha sido asumida por algunos teóricos (Agamben, 2007; Jay, 2002; Larrosa, 2003), que evidencian como la palabra experiencia ha sido invocada en diferentes tradiciones de pensamiento, por lo que son múltiples las acepciones y usos críticos que se han dado a la palabra, aunque para algunos resulten escasas las profundizaciones teóricas (LaCapra, 2006) e inexistente una definición que capture su significado<sup>84</sup>.

Dado que el presente estudio opera sobre la idea de que la infancia es susceptible de ser analizada como una experiencia resulta necesario hacer una mirada panorámica a algunos significados, usos y marcos analíticos que se han asociado a dicha categoría. A continuación se presentan algunos de dichos marcos en aras de evidenciar el importante lugar que la noción de experiencia ha tenido en la explicación de la constitución del conocimiento y del sujeto y, las cuales, posibilitan argumentar la potencia de sus "usos críticos" (LaCapra, 2006: 18), en las ciencias sociales.

### **Experiencia: marcos analíticos y usos críticos**

Autores como Agamben (2007), Jay (2002) y Larrosa (2003), coinciden en señalar que la palabra experiencia ha estado adherida a diferentes sentidos que sufrieron las transformaciones más evidentes con la consolidación del proyecto moderno. Así, remitiéndose a su etimología señalan que en los antecedentes griegos, además de la "*empiria*", la experiencia se relacionaba con un "*páthei máthos*", o el aprendizaje en y por el padecer; y que en los antecedentes alemanes la categoría tiene connotaciones relacionadas, de un lado, con la palabra "*Erfahrung*", cercana a la palabra viaje "*Fahrt*", que sugiere una duración temporal con posibilidades narrativas, con acumulación histórica, con acumulación de una tradición o un saber y, de otro lado, con la palabra "*Erlebnis*" que viene de "*Leben*" —vida— y se relacionan con la inmediatez, la vivencia refleja y repetitiva.

---

84 Para Jay, desde aquellas corrientes que parten de una noción incuestionada —o relativamente fuerte— de sujeto y sitúan la experiencia desde la pregunta por los modelos de conocimiento, hasta aquellas que bajo la "crisis del sujeto" cuestionan quien, si acaso hay alguien que vive la experiencia, y se preocupan por comprender la paradoja de la "experiencia sin sujeto" lo único claro es que no hay una definición que capture el significado de experiencia aunque ello, según el autor, no nos debe dejar intimidar por la idea de que la experiencia es sólo una "nostalgia de esta infancia" como lo plantea Agamben (2002:19).

La distinción entre *Erfahrung* y *Erlebnis* ocupó un lugar importante en los planteamientos de Benjamin (1994, 2006), al referirse a la interrupción que el proyecto moderno hace de la experiencia auténtica —fundada en la memoria de una tradición cultural e histórica— dado el despliegue de vivencias que, con absoluta inmediatez, se abandonan y sustituyen por nuevas vivencias (Lowy, 2005).

La explicación etimológica pone de presente que la experiencia puede implicar conocimiento empírico y experimentación; puede hacer referencia a lo que le sucede a un sujeto; a lo que le es legado histórica y culturalmente, a sus tránsitos vitales e incluso hacer referencia a aquello que enajena y distorsiona. En efecto, sentidos que se realzan en las preocupaciones metódicas *para acceder al conocimiento* en la ciencia moderna, en tanto la experiencia común —según lo dijera el mismo Bacon— fue considerada “...un proceder a tientas como quien de noche fuera merodeando aquí y allá con la esperanza de acertar el camino justo, cuando sería mucho más útil y prudente esperar el día y luego dar con la calle” (Agamben, 2007: 13).

Indiscutiblemente, experiencia es una noción importante de las discusiones sobre la subjetividad en los cuestionamientos de la relación sujeto-objeto en la historia del conocimiento en la modernidad, donde de manera simplificada puede decirse que se enfrentan dos lecturas profundamente problemáticas de experiencia, aquella que la reduce a la lógica mecánica y aquella que alude a la celebración vitalista de la *Erlebnis* “en crudo, como su complemento irracional”. Lecturas que, dificultaron el fortalecimiento de una noción más dialéctica, basada en la continuidad y el proceso histórico de la integración del individuo en una comunidad de sentido (Jay, 2002: 17).

Las alusiones diferenciales, y críticas entre sí, en el empirismo, el racionalismo, el positivismo, el idealismo alemán, la fenomenología y la hermenéutica, permiten considerar que la experiencia ha sido una categoría en la que históricamente han convergido las preguntas por la existencia, por el conocimiento, por la verdad y por el lenguaje, aunque sin lugar a dudas Husserl (2005) y su fenomenología trascendental signan la experiencia en su densidad al referirse al mundo de la vida como el todo en el que cada sujeto vive una relación cotidiana con el mundo. Una relación en la que se reconoce que la experiencia se nutre de “datos”, que tiene una dimensión sensible,

sin desconocer que éstos son una “mera pretensión de realidad”, un fenómeno que puede valer como “verdadera realidad” a condición de la “corriente entera de la vida que tiene esa experiencia” (2005: 59-60). Más aún, el sistema de relaciones de la experiencia es lo que concede un lugar a la *intersubjetividad*, sin olvidar que “cada cual tiene sus experiencias, sus fenómenos (...) mientras que el mundo experimentado, cara a cara de todos los sujetos que tienen experiencia de él y de todos sus fenómenos de mundo, es en sí” (Husserl, 2005: 138). En palabras de Ricoeur, cuando Husserl plantea la “comunitarización de la experiencia en todos sus niveles de significación, desde los cimientos de la puesta en común de la naturaleza física hasta la conocida constitución de «comunidades intersubjetivas superiores» (...), constitución surgida de un proceso de «comunitarización social» (2003: 154), esclarece que el mundo de la vida, no es lo que vale únicamente para un sujeto, sino que es el sentido de un mundo compartido y por ello, se entiende: la experiencia del sujeto como inalienable de su pertenencia a un grupo, sociedad y cultura, en tanto se reconoce el sujeto como parte del mundo y la intersubjetividad como realización del sentido compartido de éste.

Sin embargo, no pueden pasarse por alto los cuestionamientos a la fenomenología de la experiencia, pues Husserl representa para algunos analistas el fortalecimiento de la experiencia en su sentido autoevidente, difuminando su sentido como constitución genético-temporaria (Hernández Castellanos, 2012).

Las ideas de Husserl, encuentran en los planteamientos de Merleau-Ponty un interesante contrapunteo a la idea de experiencia, pues para este fenomenólogo la experiencia no se entiende en relación con la mera conciencia, sino con la conciencia perceptiva ligada al cuerpo. En palabras de Bech (2005), Merleau-Ponty no deja de subrayar la índole corporal de la *Erfahrung*, entendiéndola como la experiencia de la relación originaria que nuestro «cuerpo propio» o *Leib* mantiene con el mundo sensible.

Otros aportes —herederos de los planteamientos de Husserl—, que merecen relevancia son los análisis de los hermeneutas, especialmente Heidegger, Gadamer y Ricoeur. El primero, porque al preguntarse por el ser, el ser-ahí o el *Dasein*<sup>85</sup> reconoce el tiempo como una estructura

---

85 “La palabra Dasein significa, literalmente existencia, pero Heidegger la usa en el sentido exclusivo de existencia

fundamental para la existencia y la experiencia como condición de posibilidad para que el *Dasein*, que es siempre presente, se movilice a lo ya vivido<sup>86</sup>. Así, a partir del término *Erfahrung* (experiencia), destaca el significado de *Fahren*, viajar, ir, indicando el sentido de experiencia como movimiento, es decir, un ir haciendo el camino<sup>87</sup>; un examinar, un probar que permite “tomar conciencia y tener noticia”, por ello, experiencia no es un modo del conocer sino del ser. Así, —en afinidad con Hegel— la experiencia constituye una forma de “pensar la esencial movilidad del ser, su temporalidad e historicidad”, no del hombre como una “cosa” entre las demás por atributos específicos como la racionalidad, sino del ser lanzado a la existencia (Heidegger, 2003: 35)

Gadamer, por su parte, al cuestionar el proceso de objetivación o la cientificidad indica que la experiencia ha sido la que se ha despojado de “cualquier momento histórico” (1977: 421), ante lo que señala la existencia de formas de experiencia que no pueden ser sometidas al método de la ciencia<sup>88</sup> y precisa que la experiencia es un movimiento de conciencia que incide en la forma de verse y ver el mundo, que incide en la superación de la “continuidad de nuestro estar ahí”, de la vivencia (1977: 138), por lo que sólo es captable y producida por la “interpretación de su sentido”. De esta manera, la experiencia está condicionada y posibilitada por el lenguaje, en tanto es este el que determina la inserción del ser en el mundo<sup>89</sup>.

---

humana. Se la podría traducir, pues, por existir o existencia. Pero con esto se pierden todas las alusiones que Heidegger hace implícitamente a la etimología de la palabra: *Dasein* significa literalmente “ser el ahí” y por consiguiente se refiere al ser humano, en tanto que el ser humano está abierto a sí mismo, al mundo y a los demás seres humanos. Pero *Dasein* alude también, indirectamente, al abrirse del ser mismo, a su irrupción en el ser humano”. Dada la riqueza polisémica de la palabra en los textos traducidos se prefiere mantener la palabra en alemán (Rivera, 2006: 454).

86 Heidegger se refiere a la experiencia, puntualmente en “Caminos de Bosque” en el texto donde se pregunta ¿qué designa Hegel con el término experiencia? Allí, precisa que experiencia no significa un modo de conocimiento, “es ahora lo que nombra el ser”, lo que “designa la subjetividad del sujeto” y parafraseando la enunciación de Hegel, “todo está en pensar la sustancia como sujeto”, todo está en pensar la “aquí llamada experiencia como el ser de la conciencia” (1998: 182).

87 Al aludir a la movilidad, Sorrentino (2004), precisa que Heidegger explica el concepto de experiencia atendiendo a las acepciones de la palabra alemana —*Erfahrung*— y, en particular, atendiendo a su significado originario: *Erfahren*, que significa experimentar y sobre todo *fahren*, viajar, andar, en los sentidos de: 1. caminar, ir hacia, dirigirse, moverse en dirección hacia; 2. tratar de alcanzar, tratar de coger y 3. alcanzar algo dirigidamente.

88 Ellas son la experiencia del arte, de la filosofía y de la historia. La primera le sirve para insistir en la existencia de experiencias individuales que, no sólo escapan a la posibilidad de replicarse de uno a otro sujeto, sino que incluso escapan a la posibilidad de ser experimentadas dos veces del mismo modo por un mismo sujeto —pues los cambios de las circunstancias y del sujeto, lo impiden—. Incluso, los datos de los sentidos, explica el autor, se articulan “siempre en contextos interpretativos”, de tal modo que aquello que la percepción asume por “verdadero”, es sólo una interpretación de los testimonios de los sentidos (Gadamer, 1977).

89 Para Gadamer el lenguaje no es un medio que la conciencia utiliza para comunicarse con el mundo; ni un tercer

Ricoeur, al detenerse en la comprensión del yo mediante el “análisis de las zonas simbólicas producidas por el hombre” (Herrera Restrepo, 2003: 3), se refiere a la experiencia en sus planteamientos acerca de la “función narrativa” y, en ella, acerca de la diversidad e irreductibilidad de los *usos* del lenguaje; de la unión de las modalidades dispersas del juego de narrar y de la selección y organización del lenguaje, cuando éste se ordena en *textos* (Ricoeur, 2000: 190). La experiencia es entendida como una articulación posible por el acto de narrar y, por ende, como un relato cuya estructura temporal<sup>90</sup> permite articular la modalidad del relato histórico y el relato de ficción.

Al insistir en la dimensión temporal de la experiencia, Ricoeur reconoce la “acción de los hombres que, según Marx, hacen la historia en circunstancias que ellos no han hecho”. Así, reconoce que la historia es la historia de los hombres “que son los portadores, los agentes y las víctimas del poder, de las instituciones, de las funciones y de las estructuras en las que se insertan”. Consecuentemente, “la historia no puede separarse por completo del relato, pues no puede separarse de la acción que implica agentes, fines, circunstancias, interacciones y consecuencias queridas y no queridas” (Ricoeur, 2000: 193).

Aquí, nos encontramos con el posicionamiento de la “experiencia humana” como base temporal de la historia que abre también la pregunta por el “quien” del relato<sup>91</sup> y, de hecho, al referirse a la

---

instrumento al lado del signo y la herramienta que ayudan a definir al hombre; sino la huella de la finitud y, por ende, la huella de la inserción del ser en una historia. De ahí que considere que el ser está sostenido siempre por la interpretación lingüística del mundo y que la experiencia se estructura lingüísticamente, de tal manera que no hay experiencia de la realidad antes de expresarla en palabras. Es importante añadir que al referirse a la finitud, retoma el sentido histórico de experiencia planteado por Hegel, pero difiere de este porque no la considera como saber inconmensurable, sino como una producción embebida de la tradición que provee, a su vez, el horizonte para que se produzcan nuevas experiencias. Así, la “experiencia de la finitud humana”, hace referencia a la condicionalidad histórica que recae sobre el sujeto de la comprensión, a los límites de la autoconciencia del individuo de su historicidad humana o, mejor, de su determinación histórica, en tanto ser que se encuentra envuelto en la tradición y que tiene detrás la historia.

90 En cuanto a la estructura temporal de la experiencia, Ricoeur explica que “todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente”, evidenciando una estrecha relación entre la vivencia y el relato. Sin embargo, vivencia que sólo puede ser constituida como relato mediante la elaboración de una trama, es decir, mediante una operación de selección y disposición de los acontecimientos que permita darles inteligibilidad como narraciones. Al ser la trama la operación que permite “ensamblar” los “ingredientes de la acción humana que, en la experiencia diaria, resultan heterogéneos y discordantes”, se vislumbra la experiencia, en tanto relato articulado, como una re-elaboración, o como una ficción y, por ello, señala la existencia de una distancia entre lo vivido y su relato (2000: 192).

91 Frente a lo que precisa Ricoeur que en la filosofía el sujeto ha tenido un lugar por la celebración o por la

estructura narrativa de la experiencia (y la posibilidad del relato de ficción y de historia), hay referencia a un sujeto (persona o comunidad) buscando una identidad narrativa —una persona que como personaje es el quién, al que se le atribuye una acción y el personaje como autor-coautor del relato de vida es, entonces, quien da unidad a la experiencia viva—. En esta lógica, el lugar del sujeto está dado por su capacidad de significar el mundo, de significar la experiencia aunque, ante ello, habría que interrogar si todo aquello que hace la “vida real” de una persona tiene que constituirse como relato articulado para alcanzar el estatus de experiencia.

Con lo dicho hasta aquí es evidente que experiencia es una categoría que atraviesa las preguntas y reflexiones sobre el sujeto, aunque su sentido político se favorece, esencialmente, de los aportes de Foucault y Scott y, los cuales, son básicos para la comprensión de la experiencia de infancia, en tanto permiten resaltar que la dimensión *experiencial* implica el reconocimiento de los sujetos como configuraciones producidas "por medio de la experiencia" y no de los individuos como poseedores de ésta (Scott, 2001).

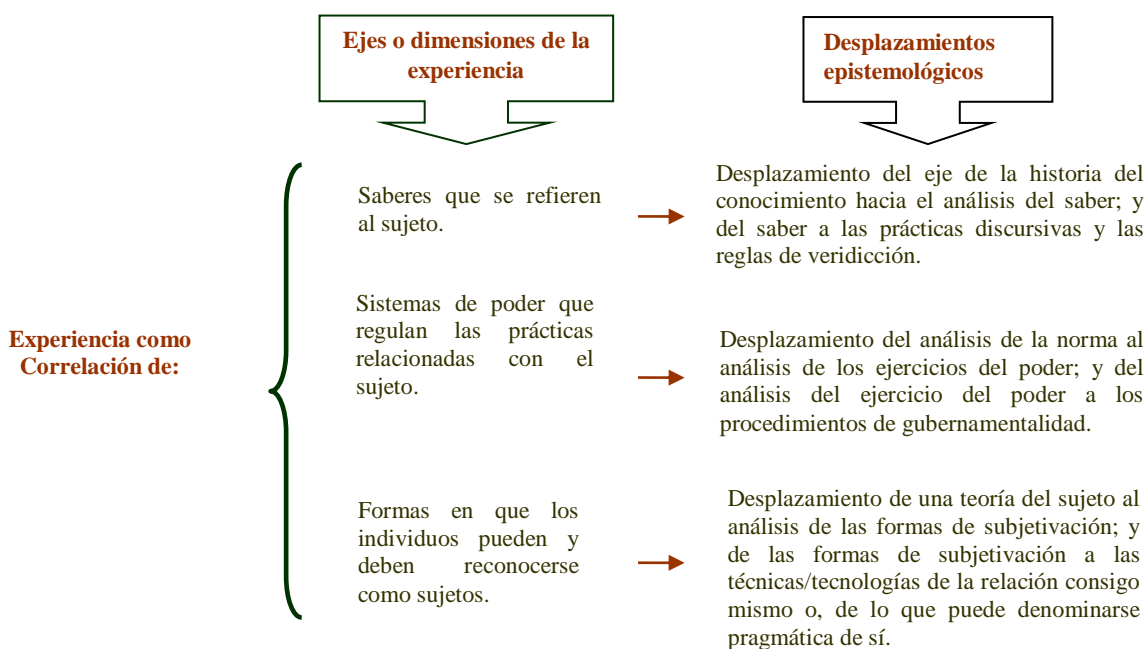
Una comprensión en la que Foucault, al referirse a las formas de experiencia, se refiere a lo que históricamente instaura formas de verdad y, en consecuencia, constituye al ser humano como sujeto de conocimiento. Formas que deben ser buscadas en todas las maneras de “decir, de hacer, de conducirse, en las que el individuo se manifiesta y obra como sujeto de conocimiento, como sujeto ético o jurídico, como sujeto consciente de sí y de los otros”; y en las formas de verdad, en sus dos registros históricos: uno *interno* en el que (la verdad) se corrige a partir de sus propios principios de regulación, es decir, a partir de la historia de las ciencias; y uno externo, que apunta al reconocimiento de que en la sociedad existen varios lugares en donde la verdad se forma y a partir del cual se generan formas de subjetividad, dominios de objeto y tipos de saber (Castro, 2006<sup>92</sup>) y aquí es donde, precisamente, la experiencia, cobra lugar como “la correlación, dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (Foucault, 2005: 8).

---

humillación, un lugar epistémico desde el Cogito o desde el anti-Cogito, sentido en el que plantea que “el yo de las filosofías del sujeto es atopus”, no tiene un lugar asegurado en el discurso (2008, XXVIII). Más aún, señala que frente a la problemática del sí desde la exaltación del Cogito, el lugar del sujeto se da “a costa de perder la relación con la persona de la que habla, con el yo-tú de la interlocución, con la identidad de una persona histórica, con el sí de la responsabilidad” (2008, XXII).

92 [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1666-485X2006000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1666-485X2006000100008&script=sci_arttext)

Evidentemente, en Foucault la experiencia o lo que llama "focos de experiencia" adquieren un sentido relacional que exige considerar, sistemáticamente, las articulaciones de las tres dimensiones — que constituyen y conforman los ejes analíticos de la experiencia—: formas de un saber posible; matrices normativas de comportamiento para los individuos y modos de existencia virtuales para sujetos posibles (Foucault, 2009: 19). Estos ejes demarcan los desplazamientos epistémicos de Foucault frente a la lectura de la experiencia y el cuestionamiento de los análisis desde el sujeto y el objeto como cuestiones dadas. Desplazamientos que representan, en sí mismos, "las diferentes vías de acceso" mediante las que circunscribió "la posibilidad de una historia de lo que podríamos llamar 'experiencias'. Experiencia de la locura, experiencia de la enfermedad, experiencia de la criminalidad y experiencia de la sexualidad..." (2009: 22).



El análisis del saber y el poder es la vía que le permite referirse a las tecnologías —del poder— y ahondar en las formas en que los individuos son sometidos desde el exterior a una subjetivación coactiva y el análisis de las formas en que los individuos se reconocen como sujetos le permite referirse a las "tecnologías del yo" y preguntarse por la constitución como sujetos éticos<sup>93</sup>.

93 Entendiendo por ética, "un arte de vivir, una estética de la existencia individual, un esfuerzo por desarrollar las propias potencialidades, una aspiración a construirse a sí mismo como una obra de arte, más que una moral



Estas últimas tecnologías abarcan sistemas que permiten producir, transformar o manipular cosas; utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; sistemas de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación; y tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser. Es decir, son estas últimas los engranajes que permiten adentrarse en el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo, pero ¿cómo hacerlo?, ¿en relación con qué sujeto?

Aquí, es pertinente señalar que Foucault privilegia los procesos de constitución que definen una experiencia, desde las tecnologías disciplinarias, por lo que surgen y resultan importantes para el análisis desde la perspectiva del sujeto los cuestionamientos al autor sobre el descuido de las tecnologías de sí y de las “vidas allí donde hablan”<sup>94</sup> (Eribon, 1995: 255). No obstante, una postura que no debe confundirse con un total abandono de las “vidas”<sup>95</sup> o los relatos personales pues Foucault reveló su interés por vidas concretas al detenerse en la experiencia límite y en el encuentro con vidas oscuras<sup>96</sup>, que sirvieron de documentos aunque —en sus palabras— su

---

entendida como la exigencia de obedecer un sistema de reglas, un código, que además suele pretender ser universal” (Martínez, 2009: [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/T/tecnologias\\_yo.htm](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/T/tecnologias_yo.htm)).

94 Una inquietud frente a la que el autor respondió: “¿Acaso nos quedaría algo de lo que han sido, sea lo que fuere, si en un momento dado no hubieran tropezado con el poder y provocado sus fuerzas? (...) Después de todo, ¿acaso no es uno de los rasgos fundamentales de nuestra sociedad el hecho de que el destino tome en esas vidas la forma de la relación con el poder, de la lucha con o contra él? El punto más intenso de las vidas, aquel en el que se concentra su energía, es justamente el lugar donde chocan con el poder, se debaten con él, intentan utilizar sus fuerzas o escapar a sus trampas” (Eribon, 1995: 255).

95 Tanto en la presentación de la colección “Las vidas paralelas” (1978), como en “La vida de los hombres infames” (1977), se refirió al interés por los relatos personales de vidas oscuras (Eribon, 1995).

96 En “La vida de los hombres infames”, se encuentra una selección de algunos relatos, así como, la explicitación de una suerte de criterios de elección de tales documentos que permiten ampliar la comprensión sobre aquello que el autor considera pertinente incluir y excluir en un análisis de la experiencia de sí: “He querido que se tratase de existencias reales, que se les pudiesen asignar un lugar y una fecha, que detrás de esos nombres que ya no dicen nada, más allá de esas palabras rápidas que en la mayoría de los casos muy bien podrían ser falsas, engañosas, injustas, ultrajantes, hayan existido hombres que vivieron y murieron, sufrimientos, maldades, envidias, vociferaciones. He suprimido pues todo aquello que pudiera resultar producto de la imaginación o de la literatura (...) He excluido todos los textos que pudiesen ser memorias, recuerdos, descripciones de conjunto, en fin, todos aquellos que daban buena cuenta de la realidad pero manteniendo en relación con ella la distancia de la mirada, de la memoria, de la curiosidad o del divertimento. He decidido que estos textos tuviesen siempre una relación o mejor la mayor relación posible con la realidad: no solamente que se refieran a ella, sino que la produzcan, que sean una pieza de la dramaturgia de lo real, que constituyan el instrumento de la venganza, el arma del rencor, un episodio de una batalla, el gesto de la desesperanza o de la envidia, una súplica o una orden. (...) No se trata de una recopilación de retratos; lo que encontrarán aquí son trampas, armas, gritos, gestos, actitudes, engaños, intrigas en las que las palabras han sido sus vehículos (...) He querido que estos personajes fuesen ellos mismos oscuros, que no estuviesen destinados a ningún tipo de gloria, que no estuviesen dotados de ninguna de esas grandezas instituidas y

“sueño habría sido restituir las en su intensidad analizándolas” (Foucault, 1996).

En Foucault no interesa simplemente una experiencia de sí, sino una experiencia “límite” de sí, no se trata de relevar un personaje que existió, sino de estallar la unidad del sujeto y la estabilidad de la experiencia; y al referirse a sujetos —que no estuviesen dotados de ninguna grandeza— el interés es la experiencia como una alternativa para levantar modos de subjetivación y como una forma de delación de los regímenes de verdad. Ahora bien, en Foucault las vidas permanecen “para recordarnos su fugaz trayectoria”, como efecto de un “encuentro con el poder”. Así, interesan como anclajes de saber y poder. Como explica Agamben, en Foucault “el sujeto como individuo viviente está presente sólo a través de los procesos objetivos de subjetivación que lo constituyen y los dispositivos que lo inscriben y lo capturan en los mecanismos del poder” (2005: 2).

En este punto, puede señalarse que permanece pendiente la versión del “sí” de la experiencia, es decir, permanecen irresueltas las formas en que —como dice Larrosa (1994: 270) — un sujeto se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina cuando hace determinadas cosas consigo mismo.

Aquí resulta oportuno señalar que si las formas de subjetividad son producidas históricamente y se modifican con los discursos que las constituyen como señala Foucault, los análisis de la experiencia como proceso de constitución no pueden descuidar que los sujetos aprenden a dar voz (significado) a la experiencia y a comprenderla de acuerdo con formas determinadas de pensamiento, discursos concretos que anteceden el acceso al lenguaje; formas de pensar que constituyen la conciencia y las posiciones con las que se identifica y estructura el sentido de sí mismos, es decir, la subjetividad (Weedon, 1987, citado por Popkewitz, 2000).

La jerarquía de la experiencia en relación con la pregunta por la constitución del sujeto, se fortalece con algunos de los aportes de Scott quien señala que "la experiencia es un evento lingüístico (no ocurre fuera de significados establecidos)", pero que no "está confinada a un

---

valoradas -nacimiento, fortuna, santidad, heroísmo o genialidad-, que perteneciesen a esos millones de existencias destinadas a no dejar rastro, que en sus desgracias, en sus pasiones, en sus amores y en sus odios hubiese un tono gris y ordinario frente a lo que generalmente se considera digno de ser narrado" (Foucault, 1996: 123-124).

orden fijo de significado", en tanto el discurso es por definición compartido por lo que la experiencia adquiere un sentido tanto colectivo como individual. En sus palabras la experiencia "constituye la historia de un sujeto" (2001: 66) y, por ello, reitera que permite cuestionar la naturaleza construida de los sujetos y las visiones que sobre estos recaen<sup>97</sup>.

En este sentido, frente a las lecturas despolitizadas de la experiencia, Scott retoma los planteamientos de Lauretis, quien insiste en el funcionamiento ideológico y considera que la experiencia "es el proceso por el cual se construye la subjetividad para todos los seres sociales" y mediante el que el sujeto "se ubica o es ubicado en la realidad social (...) y percibe y comprende como subjetivas (referidas a y originadas en uno mismo) esas relaciones —materiales, económicas e interpersonales— que de hecho son sociales y, en una perspectiva más amplia, históricas" (2001: 53).

En esta perspectiva, se comprende la experiencia como una categoría analítica cuyo énfasis político posibilita reconocer los conceptos en juego como eventos históricos y, consecuentemente, interrogar las "posiciones de sujeto" y "entender las operaciones de los complejos y cambiantes procesos discursivos por los cuales las identidades se adscriben, resisten o aceptan" (Scott, 2001: 49).

El acento político e histórico de la noción de experiencia en la constitución del sujeto permite comprender que su uso crítico se haya potenciado de la mano de eso que genéricamente se ha denominado el giro cultural y el giro subjetivo, como fruto de la crítica que en los años ochenta cuestionó la naturalización de lo social y revalorizó el papel de las estrategias de los sujetos en la configuración de los procesos históricos y sociales.

---

97 Es importante señalar que Scott (2001) cuestiona el uso dado a la experiencia por E. P. Thompson, precisando que "las ideas de influencia externa y sentir subjetivo, lo estructural y lo psicológico" le permitieron "una influencia mediadora entre la estructura social y la conciencia social", por lo que la experiencia se entendió como ser social" y/o "realidades vividas de la vida social", sin embargo, frente a ello, "el uso que hace de la experiencia, debido a que ésta es conformada finalmente por relaciones de producción, es un fenómeno unificador por encima de otras formas de diversidad", de tal forma que la experiencia adquiere una función integradora, "uniendo lo individual y lo estructural y reuniendo diversas personas en ese todo coherente (totalizante) que es un sentido distintivo de clase", excluyendo los ámbitos y posiciones del sujeto que, en últimas, darían cuenta de cómo se relaciona diferencialmente con la política —y no como meros reflejos de arreglos sociales y materiales—.

El lugar de la experiencia en la restitución de los actores en la comprensión de las dinámicas sociales e históricas ha sido objeto de atención de analistas que reconocen su paradigmático lugar en el “reordenamiento ideológico y conceptual de la sociedad del pasado y sus personajes”, no sin críticas a los excesos del subjetivismo (Sarlo, 2005: 22).

### **Experiencia-s de infancia ¿singular o plural?**

Al situar la noción de experiencia como referente analítico de la infancia se apunta al reconocimiento de su sentido subjetivo o a la consideración de que la infantilidad de un sujeto manifiesta la relación que éste establece con los discursos y prácticas sociales tendientes a la producción de un modo genérico de ser niño.

Siguiendo autores como Duschatzky y Corea al plantear que la infancia es una experiencia subjetiva se estaría registrando en su dimensión social y en su "potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de construir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social" (2007: 82). Evidentemente, se trataría de una categoría donde lo social y lo personal quedan inscritos como cuestiones imbricadas e históricamente variables.

Desde esta comprensión la experiencia de infancia se asume como la configuración cultural que permite a sujetos situados históricamente considerarse, verse y narrarse desde el lugar de niño o niña y, por tanto operar sobre sí mismo con los discursos y prácticas que maniobran en la construcción social de la infancia. En esta lógica la infancia se reconoce como un conglomerado de saberes, prácticas y representaciones que han sido producidas históricamente por los adultos para signar lugares y funciones a los niños y como una significación individual que posibilita a los sujetos relacionarse consigo mismo haciendo uso de esos saberes, prácticas y representaciones y, por tanto, apropiando, resignificando, reinventando y resistiendo los sentidos puestos en juego acerca de la infancia ideal y los niños.

Así, en el sentido expresado por Scott, la experiencia se asume como una categoría que posibilita comprender el proceso de constitución de un sujeto, en una dinámica social, histórica y cultural específica en la que operan discursos y prácticas que intentan delimitar las formas de ser, de

verse y de nombrarse de determinada manera. De este modo, una noción de experiencia que se distancia de las acepciones racionalistas y empiristas, donde la experiencia alude a una dimensión interna —una expresión de la conciencia— o a una dimensión externa —dato—, dando por hecho la existencia del individuo y exiliando toda sospecha sobre sus dimensiones políticas e históricas.

En tanto la infancia en su sentido experiencial abarca la correlación del sentido social e individual, resulta de suma importancia la perspectiva *foucaultiana* que refiere la intrincada relación de saber y prácticas discursivas, poder y gubernamentalidad y subjetivación y pragmática —instituyente de la experiencia—. Una relación en la que el análisis de la experiencia de infancia puede centrarse en la articulación entre subjetivación y pragmática de sí, al operar como síntesis de la reciprocidad entre los discursos, las prácticas y tecnologías de infantilización y las formas de infantilidad producidas por los sujetos.

Frente a las formas de infantilidad que hacen referencia a la particularidad o subjetividad infantil, cabe decir que aluden al sentido singular de la infancia o lo subjetivo y, de este modo, permiten advertir un sentido plural, siempre articulado a la especificidad de la trama sociocultural en que se sitúa la trayectoria biográfica de cada sujeto.

Esta comprensión permite, a su vez, reconocer la experiencia de infancia como una configuración histórica, social y cultural y, por tanto, como un constructo anclado temporalmente a la compleja relación del pasado hecho presente (Koselleck, 1993). Este anclaje temporal de la experiencia de infancia la hace susceptible de ser restituida a través del recuerdo de las trayectorias de infancia de sujetos adultos y, por tanto, apropiada como referente del análisis de las dimensiones culturales y sociales de la vida infantil, así como de los lugares de los sujetos-niños en las escenas de la historia vivida.

El anclaje temporal resulta oportuno para el análisis histórico cultural, porque la relación pasado-presente como “espacio de experiencia” y presente-futuro como “horizonte de expectativa”, alude al reconocimiento de que “no existe ninguna historia que no haya sido constituida mediante las experiencias y esperanzas de personas que actúan o sufren sus instituciones”

(Koselleck, 1993: 335).

Una idea importante para considerar, en la perspectiva histórica de la infancia, a los sujetos como "unidades concretas de acción en la ejecución del movimiento social o político" (Koselleck, 1993: 337), y la experiencia como restitución de la temporalidad compleja instituyente de la subjetividad donde la historia vivida, la trayectoria biográfica de infancia y "la vida cotidiana infantil" emergen como formas de reconstruir el "presente infantil en el tiempo pasado" (Carli, 2011: 51), ratificando el valor del "recuerdo adulto" como posibilidad de reconstruir la experiencia de infancia, a través de diferentes superficies (Carli, 2011a: 23).

De acuerdo a lo que se viene planteando, cabe decir que la noción de experiencia de infancia al poner en escena todos esos procesos y prácticas heterogéneas, por medio de las cuales los seres humanos llegan a relacionarse consigo mismos y con los demás como sujetos con ciertas características, permite comprender que la subjetivación infantil tiene una historia *más práctica, más técnica y menos unificada* de lo que los relatos de los saberes expertos permiten entrever (Rose, 1996).

De ahí que resulte necesario insistir en que esta perspectiva analítica admite el sentido plural de la infancia —coherente con la perspectiva irrepitible de sujetos específicos que se configuran en relación con instituciones sociales que le dan lugar como destinatario pero que no le niegan su particularidad o la producción de una perspectiva subjetiva—. Un plural que no niega el singular de la infancia sino que, incluso, permite afinar su uso y su pertinencia a la hora de referirse a esos dispositivos modernos que han pervivido en el intento de infantilización, aunque dichos dispositivos no se libren históricamente del plural, como señala Serra respecto de la operación pedagógica:

...la pedagogía se enfrentó en su desarrollo con infantes ricos y pobres, con jóvenes en 'espera' y con jóvenes trabajadores, con masas de población sobre las que tenía que intervenir para habilitar a participar en las decisiones del conjunto y con grupos que por cuna tenían la 'participación asegurada'. La tarea que allí se desplegó se apoyó básicamente sobre la escuela pública, entendiéndola como crisol, aunque también admitió, en el nivel medio, escuelas técnicas, de oficio y humanistas, por ejemplo; aun así, en cada una de ellas el objetivo era común. Me animaría a decir que el plural históricamente estuvo en el origen, en el punto de partida.

Donde no había un plural sino un singular, era en el final del camino. La operación pedagógica, alentada y sostenida por la promesa o ficción de igualdad, funcionó estableciendo previamente un punto de llegada, que en nuestro campo suele llamarse fines de la educación (Serra, 2006: 16-17).

La pluralización que permite la experiencia de infancia puede entrecruzarse como un aporte a la apropiación de las ideas pedagógicas y procesos educativos y como un cuestionamiento a ese "singular", cargado de "plenitud y de felicidad" e instituido por "un sujeto" en el que no caben las marcas, culturas, realidades, formas de vivir y habitar el mundo de los infantes (Serra, 2006: 18).

Si la comprensión de la infancia como experiencia admite la pluralización de su sentido, se abre la posibilidad de que los niños emerjan en la historia y en la vida social y que las instituciones puedan leerse desde los trazos de las particularidades de los sujetos que las habitaron aportando a la comprensión de sus dimensiones culturales, pero también desde la ratificación de las improntas comunes y desde el cumplimiento de los encargos sociales.

### **Experiencias de infancia y temporalidad compleja de la memoria**

LaCapra señala que el "*giro experiencial*" se corresponde con un creciente interés por la historia oral, así como por el "rol que ésta desempeña en la recuperación de las voces y experiencias de los grupos subordinados u oprimidos, de los que quizás no ha quedado rastro suficiente en los documentos e historias oficiales" (2006: 17), como se aprecia en el replanteamiento de las formas de leer los archivos, particularmente, en la microhistoria donde el estudio de los registros puso la mirada en la recreación de "las vidas y visiones del mundo de diversos grupos, desde campesinos y molineros hasta monjas y sacerdotes"<sup>98</sup>. Además de la relación entre la experiencia y lo micro, indica que este *giro* "propone una interacción de las dimensiones experienciales y no experienciales de la historia y la vida social" (2006: 19-20) y que la memoria es la configuración donde convergen dichas dimensiones y formas de experiencia<sup>99</sup>.

---

98 Se refiere a los trabajos: Montaillou (1975), de Emmanuel Le Roi Ladurie; La Possession de Loudun (1970), de Michel de Certeau; y El queso y los gusanos, de Carlo Ginzburg (1976).

99 De un lado, dimensiones entre las que destaca lo cognitivo, lo afectivo, lo imaginativo en sus sentidos conscientes e inconscientes y en estrecha relación con la posiciones subordinadas que atraviesan la experiencia y fundan la identidad —sexualidad, género, familia, idioma, nacionalidad, etnia, clase, raza, religión o ideología secular, ocupación—. De otro lado, formas de experiencia entre las que contempla, aquellas donde los sujetos son protagonistas; aquellas donde los sujetos son testigos secundarios, portadores de un pasado que no se ha vivido de manera personal pero con el cual se tiene vínculo por la participación en la "historia de un grupo"; y aquellas que

Esta lectura resulta pertinente para resituar la memoria y su temporalidad compleja como clave de la comprensión de la experiencia de infancia en registros biográficos de sujetos específicos y, simultáneamente, para introducir algunos cuestionamientos metodológicos. En primer lugar, en lo que se refiere a la memoria de sujetos adultos como parte del proceso para el análisis de la experiencia de infancia abre, entre otros, interrogantes sobre la cuestión de la fidelidad del pasado, sobre la tensión entre la naturaleza individual y social de los recuerdos y sobre la tensión que se produce entre la memoria y la historia como aproximaciones al pasado. Tres cuestiones que, más que atenuar, fortalecen el lugar de las memorias de la vida de infancia como formas de aproximación a la vida pretérita de sujetos instituidos e instituyentes de procesos sociales y culturales específicos y, de esta manera, como aproximación a eso que se ha llamado experiencia de infancia.

En el entendido que las memorias son “procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales”, que involucran recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos, saberes y emociones, huecos y fracturas (Jelin, 2002: 2 y 17), una de las incomodidades que se genera en el análisis histórico es su fiabilidad. Más aún, en el caso de memorias de infancia de sujetos adultos, en tanto se trata de “información” acerca de una vivencia pasada que se reconstruye desde los marcos del presente y de las estructuras mentales del adulto (Korkiakangas, 1994: 60). Ecléa Bosi, quien llevó a cabo una reconstrucción de la memoria social sobre la ciudad de São Paulo en el siglo XX, basada en entrevistas hechas a adultos mayores, señala:

La mayoría de las veces, recordar no es revivir, sino rehacer, reconstruir, repensar, con imágenes e ideas de hoy, las experiencias del pasado. La memoria no es sueño es trabajo. Si esto es así, se debe dudar de la supervivencia del pasado, "tal como fue", y que se daría en el inconsciente de cada sujeto. El recuerdo es una imagen construida por los materiales que están ahora a nuestra disposición, en el conjunto de representaciones que pueblan nuestra consciencia actual. Por más nítido que nos parezca el recuerdo de un hecho pasado, él no es la misma imagen que experimentamos en la infancia, porque nosotros no somos los mismos de entonces y porque

---

excedan ciertas formas de realismo –o racionalidad-. Estas dimensiones y formas de experiencia le permiten enfatizar que si la experiencia se relaciona, de forma general, con la capacidad de acción de los sujetos no puede desconocerse que esta acción no obedece solamente a elaboraciones racionales, controladas, conscientes y con sentido, sino también a sus inversos.



nuestra percepción se alteró y, con ella, nuestras ideas, nuestros juicios de realidad y de valor (Bosi, 1995: 55).

A primera vista, podría decirse que frente a las memorias de infancia se levanta el problema de la fidelidad con el pasado, con las vivencias y, por ende, su pertinencia en un análisis histórico. Sin embargo, al considerar que las memorias de infancia nos permiten acceder al “recuerdo”, como reelaboración o reconstrucción de lo que “realmente ocurrió”, nos encontramos con un problema común a todas las fuentes y, en particular, a las biográficas (Schwarzstein, 2001: 75).

Un problema que, como se ha enfatizado desde la historia oral, abre preguntas sobre la parcialidad, sobre la fidelidad y fiabilidad de las fuentes, para poner de presente los equívocos de la pretensión de objetividad inherente a todas las fuentes históricas (Portelli, 1991), así como de las “interpretaciones inmediatas e ingenuas de los documentos” (Chartier y Knight, citado por Schwarzstein, 2001: 75-76). Es decir, para ratificar que la representación histórica del pasado, independientemente de las fuentes, responde a la interconexión de la construcción de los documentos; al ejercicio crítico sobre las huellas del pasado y a la puesta en forma literaria de ésta última elaboración.

En este sentido, —como se señala en la perspectiva histórico-cultural para cualquier fuente histórica—, las memorias de infancia en el registro biográfico de sujetos adultos se consideran como reconstrucciones de hechos pasados que ya no se encuentran como tales a disposición del investigador, pero que ofrecen en sus reconstrucciones los indicios para producir una versión de lo que “fueron” ciertos procesos sociales y culturales.

Vale añadir que la reelaboración del pasado en el presente que permiten las memorias, es una cuestión que en nada contradice el sentido de la experiencia en la subjetividad humana y el tiempo histórico pues, como dice Koselleck, “el tiempo histórico, si es que el concepto tiene un sentido propio, está vinculado a unidades políticas y sociales de acción, a hombres concretos que actúan” (1993: 14) y para quienes los sentidos de la temporalidad se establecen desde un presente que reconstruye el pasado -es decir, la experiencia- y que, simultáneamente, contiene las expectativas del futuro.

En el entendido de la experiencia es ese “pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados” (Koselleck, 1993: 338), se reconoce que la dimensión que posibilita esa temporalidad es la memoria, que constituye una configuración siempre cambiante, de acuerdo a la mutación de los sentidos y contenidos de lo que fue, lo que es y lo que espera cada individuo en su existencia.

Adicional a la cuestión de la temporalidad compleja de la memoria y la experiencia, emerge también el interrogante por el quién del recuerdo. Una pregunta que se hace aún más relevante en la reconfiguración de las trayectorias de infancia donde emerge con fuerza el sentido de la conciencia individual como producción ligada a las huellas dejadas por la vida social (Ricoeur, 1999 y 2003) o por la memoria colectiva, así como, por la memoria histórica (Halbwachs, 2004) y viceversa.

Precisamente, la constitución simultánea, mutua y convergente de la memoria biográfica, colectiva e histórica, encuentra en las memorias de infancia un referente fundamental, tal como lo señaló Maurice Halbwachs en su análisis sociológico de la memoria. Para este pensador los recuerdos de infancia (incluidos los de su propia vida de niño) le permiten enfatizar como las fechas y los acontecimientos históricos o nacionales son exteriores a las circunstancias de la vida sólo en apariencia, en tanto que la elaboración de los recuerdos —gracias a la distancia temporal— pone en escena la mutua imbricación entre la vivencia personal y la vida social (2004: 58). De allí que para el autor los recuerdos de infancia, distantes en el tiempo —en que *un adulto rememora*—, constituyan muestras paradigmáticas de las formas como se entreteje la memoria biográfica con la memoria colectiva y la memoria histórica. Así, reconoce que los recuerdos vivos de infancia se asocian a los grupos a los que perteneció el sujeto-niño, sentido en el cual, dichos recuerdos son configuraciones logradas por las construcciones de sentido elaboradas en las relaciones generacionales en el marco de diferentes instituciones sociales.

A pesar de que la noción de memoria colectiva es, profundamente, problemática cuando se asocia a la preexistencia de un sujeto colectivo de la memoria es importante destacar que constituye el aporte sociológico más significativo para contrapuntear la comprensión de la memoria como fruto exclusivo de la conciencia subjetiva. Así mismo, un aporte esencial para

vislumbrar el sentido de la memoria como constituyente del vínculo vivo de las generaciones, más allá del aparente dilema entre “la fenomenología de la memoria, que depende de la (...) conciencia subjetiva, y una sociología de la memoria que hace hincapié en el hecho de que ésta, de entrada, se encuentra proyectada en la vida pública” (Ricoeur, 1999: 18).

La comprensión de la memoria como una imbricación de sentidos individuales y huellas sociales, tiene un lugar determinante en el análisis de la experiencia en tanto permite reconocer que, más allá de la alusión a un “sí mismo” que reconstruye los recuerdos de infancia, en las configuraciones biográficas se ponen en juego los anclajes y racionalidades sociales que han interpelado las racionalidades y maniobras individuales. Más aún, puede decirse que en las configuraciones biográficas ocurren tecnologizaciones de un sí mismo que pone en escena los itinerarios sociales, culturales e históricos y que, por ende, pone de presente las negociaciones, transgresiones y variantes producidas frente a las imposiciones del poder simbólico y material (Sarlo, 2005) en la constitución de su experiencia de infancia.

De manera más puntual, puede incluso señalarse que la imbricación social de la experiencia y la memoria se evidencia de manera concreta en tres cuestiones:

- Los lugares y las temporalidades: que se configuran social y culturalmente por una serie de símbolos, rituales, materialidades que constituyen lo cotidiano (Arfuch, 2007) y, por tanto, que constituyen los escenarios a los que se remite el sí mismo para reconstruir sus recuerdos.
- Los otros: sujetos e instituciones que emergen en los recuerdos por alusiones a su presencia, a la materialidad, a la ausencia, pero también por los vínculos afectivos y las herencias compartidas (LaCapra, 2006).
- Las prácticas cotidianas: maneras de hacer de los sujetos en el día a día y que constituyen las mil prácticas mediante las que se reapropian del espacio y ponen en juego maneras de pensar investidas de maneras de actuar (Certeau, 2007). Es importante añadir que, frente a la difícil definición de lo cotidiano, es necesario aclarar que lejos de la idea simplista de aquello que da cuenta exclusiva de una “estructura particular”, lo cotidiano es aquello que se refleja como componente de la estructura de una capa social, es decir, lo cotidiano no

puede considerarse de forma “aislada de las estructuras sociales de poder en su conjunto” (Elias, 1998: 337).

## **CAPÍTULO II. INFANCIA EN COLOMBIA ENTRE LOS AÑOS TREINTA Y CINCUENTA: DEL REGISTRO DE LOS ESPECIALISTAS A LAS PARTICULARIDADES DE LAS INFANCIAS VIVIDAS**

Entre los años treinta y cincuenta en Colombia la infancia concentró los análisis de los especialistas, las iniciativas de los gobiernos, las reformas sociales y educativas, las acciones caritativas (Herrera, 1999 y 2003; Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Cecilia Muñoz y Ximena Pachón, 1988; 1991; 1996 y Pachón, 2007; Arias y Fayad, 2004; Fayad, 2006), así como, la comercialización de productos científicamente elaborados que indicaban cómo atender adecuadamente a la población infantil y asegurar, entonces, una mejor sociedad en el futuro o una sociedad más moderna.

Los postulados de los especialistas y las acciones de los gobiernos como parte de las preocupaciones nacionalistas, encontraron en las reformas educativas uno de los mecanismos más eficientes para introducir una forma moderna de concebir a la infancia y para impactar los estilos de vida del grueso de la población pues, los saberes y prácticas científicas, particularmente pedagógicas, psicológicas, higiénicas y médicas, centraban al niño en calidad de alumno e hijo como clave de la modernización de la familia y la escuela y, consecuentemente, de la sociedad (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Herrera, 1999 y 2003) —aunque siempre en pugna y alianza con la iglesia, tal como se explica en el transcurso de los siguientes acápites—.

Así, de manera similar a lo vivido en otros países latinoamericanos, educar se vislumbró como el mecanismo más efectivo para generar los cambios culturales necesarios o para *occidentalizar la sociedad* —como dijera Le Goff (1999: 61) para referirse al proceso de modernización en los países latinoamericanos—. En este contexto, la infancia, en tanto masa poblacional que acogía a los individuos cuyas capacidades y atributos —inteligencia, educabilidad y estabilidad emocional— eran susceptibles de intervención, se convirtió en el centro de las promesas y, también, de los temores sociales.

De este modo, según lo sugieren diferentes investigadores la infancia fue determinante de los rasgos que la sociedad colombiana adquirió en el periodo de interés, en tanto tuvo lugar, de

disímiles modos, en las iniciativas y dinámicas que caracterizaron el proyecto social, cultural y político del país entre los años treinta y cincuenta. De hecho, resulta difícil referir grandes rasgos del periodo en mención sin cruzarse con las alusiones al modo moderno de concebir, nombrar e intervenir a la población infantil y sin toparse con las tensiones con algunas ideas establecidas sobre la infancia y los niños.

La infancia con diferentes acentos y bajo diferentes excusas cobra lugar en el periodo, ya sea, en los análisis centrados en el papel que la educación primaria y gratuita tuvo para la inclusión de todos los ciudadanos en el proyecto modernizador (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, Herrera, 1999; Díaz, 2005; Cárdenas, Olaya y Estupiñan, 2006); en los cuestionamientos sobre la cambiante, pero activa presencia de la iglesia en la regulación del campo cultural y político (Urrego, 1991; Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Herrera y Low, 1994; Herrera, 1999); en la ampliación de las perspectivas intelectuales, el fortalecimiento de las profesiones —en especial la del maestro— y la exacerbación de las pugnas partidistas por el control de la formación de los profesionales —en particular de los profesores— (Herrera y Low, 1994); en la “institucionalización”, aplicación y difusión de los saberes modernos, especialmente, de la psicología moderna y la pedagogía (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Herrera, 1999; Díaz, 2005; Cárdenas, Olaya y Estupiñan, 2006), y más aún, en los análisis referidos a la expansión acelerada de las ciudades y al surgimiento de espacios nuevos para la protección y la recreación de los niños (Muñoz y Pachón, 1996).

La infancia como máxima oportunidad para modificar los hábitos y las sensibilidades representó todo un aparataje que insinúa en el periodo la alineación de criterios homogéneos de producción de subjetividades y, por tanto, la transformación de las prácticas de crianza, de las dinámicas educativas y de los modos de hacerse niño o niña. Cuestiones que, vale aclarar, no indican que antes la escuela y la familia no operaran en ese sentido sino que aluden al reconocimiento de una oleada de iniciativas en la que los intereses y esfuerzos se orientaron hacia la intervención “no tradicional” de la infancia, generando una fuerte tensión con los modos de vida del grueso de la población.

El intento de homogeneización en las formas de reconocer y relacionarse con la infancia tuvo un

importante referente en los principios del movimiento de la Escuela Nueva, los cuales fueron robustecidos e implantados como fundamentados de la plataforma social y cultural de los gobiernos liberales y conservadores entre los años treinta y cincuenta, aunque con matices que daban cuenta de la yuxtaposición de miradas tradicionales y modernas (Herrera, 1999), en la proyección del futuro de la sociedad colombiana.

La infancia como una población determinante en la “invención” de un nuevo orden social, favoreció una lectura cargada de cierto optimismo que, a su vez, representaba una forma de disimular la profunda desconfianza que se tenía a la *estirpe* de los pobres. La infancia promesa y riesgo fue una comprensión con un evidente matiz de clase social que generó el emprendimiento de acciones correctivas que resultaron características del periodo de interés. Un claro ejemplo del riesgo que representaba la infancia, y de las intervenciones que debían preverse, se encuentra en las conferencias y discusiones en torno a la delincuencia infantil, en tanto fenómeno que ocupó a médicos, juristas y profesores alarmados, tal como se puede apreciar en el siguiente texto:

El doctor Bejarano estudia a fondo el tremendo problema de la infancia desamparada, víctima de las enfermedades, del vicio, de la ignorancia, de todos los malos ejemplos que proporciona un medio desprovisto de sentido moral, y muestra como es natural que semejantes niños sean los criminales feroces de mañana. El ilustre médico les enseña a los gobernantes cómo ese semillero de elementos sociales nocivos, puede dar seres buenos y útiles si se les aplica un poco de caridad cristiana...

El doctor Bejarano enumera todas las instituciones que en otros países, y con resultados admirables, se dedican a la protección del niño, aun desde antes de nacer. El niño abandonado es una llaga social que no debe conocerse en las naciones cultas (Bejarano, 1929: 11).

En especial los médicos se encargaron de ponderar lo costoso de la corrección y lo urgente de la prevención (Bejarano, 1929: 81), esto es, de la preparación y disposición anticipada de la vida de la infancia y de la previsión de la crianza desde los preceptos médicos del cuidado de los infantes.

En esta lógica, atender, preparar y controlar, de manera científica, todo aquello que tenía que ver con la infancia se generalizó como condición del adecuado desarrollo físico, intelectual y moral de los niños y se imbricó, especialmente, a la existencia de una madre proveedora del cuidado y de una familia o de un hogar.

La importancia que adquirieron las prácticas de cuidado, en el escenario social, a partir de los años treinta, se aprecia de manera cardinal en la publicación de manuales de puericultura, así como en la difusión de ideas modernas de crianza en medios de circulación general. Esto último, no sólo a través de artículos, sino también —y con gran fuerza—, a través de la publicidad que anunciaba la existencia de productos con respaldo científico para asistir a los hijos.

La difusión del discurso del cuidado de los hijos afianzó la dicotomía entre los lugares sociales de los niños en tanto hijos y los otros. Unos, considerados objetos de cuidado, de protección e instrucción; otros, razonados como víctimas de la dejadez y la crueldad de los adultos.

En cuanto a los manuales, puede decirse que se constituyeron como registros del ejercicio de popularización de los saberes especializados y, específicamente, como pistas de la importancia que para los expertos tuvo la difusión de los aportes de la puericultura, en tanto, disciplina médica enfocada en el cuidado de los niños en su integralidad. Estos textos —siguiendo una estructura muy similar en sus formatos—abarcaban desde el cuidado prenatal: datos y consejos sobre el lugar del nacimiento, las características del recién nacido y el ajuar del niño; hasta las especificidades del desarrollo físico, intelectual y moral de los infantes, dedicando apartados específicos a las enfermedades y los problemas especiales. Se trata de libros dirigidos, especialmente, a las madres, tal como se ratificaba en muchas de las dedicatorias, notas introductorias y en los títulos mismos. De este modo, era evidente que se trataba de textos donde la infancia se encajaba en el lugar social de los hijos y donde a la madre se le permitían los elementos científicos para asumir adecuadamente su papel, aunque sin escindirlos de las lecturas piadosas.

Es importante precisar que, si bien los manuales de puericultura y las cartillas dirigidas a las madres cumplieron con el encargo de ser “notas de vulgarización científica” (Bernal Nicholls, 1937: 242), en el periodo que nos ocupa fue intensa la producción de soportes materiales que se sumaron a este propósito, enfatizando en la presteza con que se debía usar los productos especializados para la alimentar, asear y vestir a los niños.



De hecho, se comentaba que pese a que en las librerías habían diversos textos de cultura y de psicología infantil de alta responsabilidad científica, el criterio científico los hacía textos “insensibles para la mayoría de las mamás de familia”, que por demás carecían “de tiempo y tranquilidad suficientes para meditar en detalles técnicos y científicos a veces ordinariamente complejos” (Cromos, 1 de marzo de 1954).

En esta lógica, libros como el del Dr. Spock, fueron destacados en el escenario nacional por ser manuales de puericultura y de psicología infantil escritos sobre la base que la “señora (...) tiene, como todo el mundo, sentido común” y que, simplemente, había que enriquecerlo mediante los conocimientos requeridos para un buen cuidado en cada etapa del crecimiento del niño, brindando primordial atención al régimen alimenticio (Cromos, 1 de marzo de 1954). Tema en el que se presentaba a las madres lo concerniente a la lactancia natural y artificial; los cuidados diarios; el estado de salud del niño; el desarrollo general del niño y los principales elementos del régimen dietético: las proteínas, los minerales, las vitaminas, las féculas y el equilibrio del régimen alimenticio. Es decir, aspectos que venían siendo intensamente tratados por el sector farmacéutico y grandes compañías europeas y norteamericanas del sector agroalimentario que ofrecían los productos con el mejor respaldo científico para nutrir a la población infantil, como lo hacían saber en sus anuncios publicitarios.

Es importante resaltar que del lado de los discursos modernos acerca de la infancia, en los manuales y en las publicaciones se aprecia cómo —los discursos modernos— se superpusieron con algunas prácticas tradicionales que ponían en escena la importancia de la iglesia católica en la trama cultural de la sociedad colombiana. Siguiendo, por ejemplo, el manual “Su majestad el niño: notas sobre puericultura” —publicado en 1937 y reeditado en 1943—, de autoría del Doctor Alberto Bernal Nicholls<sup>100</sup>, se encuentra una serie de formatos que fijaban los aspectos a observar y registrar en el transcurso de la infancia. Entre la información solicitada en la “libreta del niño”, se precisaba: “nombre, hora, fecha de nacimiento, peso, talla, firma del médico y firma de la enfermera que asistieron el parto; “datos de bautizo”, que incluía el nombre de la iglesia, la

---

100 Médico de la Universidad de Antioquia, graduado en 1924. Secretario de Salud durante la gobernación de Dionisio Arango Ferrer, en 1948. Nuevamente Secretario de Salud en 1952. Rector de la Universidad de Antioquia. Miembro de la Academia Colombiana de Medicina, desde 1936. Entre 1930 y 1950 dirigió la clínica de maternidad de Los Ángeles. En 1947, nombrado Director Nacional de Asistencia Pública (Gallo, 2008).

fecha y el nombre de los padrinos; “tabla de desarrollo del niño hasta el sexto año”; y “algunas fechas felices”, refiriéndose al día de la primera sonrisa, de la pronunciación de la primera sílaba y, en suma, a todo aquello que anunciaba normalidad y maduración (levantar la cabeza, voltearse solo, sentarse, dentición). Finalmente, se solicitaba el diligenciamiento de fichas de visitas al médico, un informe de vacunación y un informe de alimentación.

La yuxtaposición de preceptos médicos, psicológicos y religiosos en este tipo de textos, pone de presente la imbricada red de significados que soportó la delimitación de las imágenes de la infancia y de los lugares sociales de los niños, al tiempo que evidencia, cómo los textos que instruyeron, también, incidieron en el establecimiento de lo que era digno de recordar de la niñez y, consecuentemente, en el realce de ciertos acontecimientos de la crianza y de ciertas reflexiones y narraciones sobre la vida de los niños —de manera similar a lo señalado por Magalhães y Rocha (2007) y Maria Stephanou (2007), en el caso del Brasil—.

En manuales como el “Breviario de la madre”, su autor intentó ampliar la idea de la maternidad aclarando que su texto estaba encaminado, en general, a orientar a aquellas “mujeres que dirigían, vigilaban, observaban al niño y formaban sus conciencias”, precisando que madres no eran sólo quienes concebían (Vasco, 1934). Sin embargo, en el desarrollo del manual era evidente que no se trataba de mujeres *per se*, sino de mujeres que debían tener un hogar: *atmosfera y horizonte* determinante de los actos y conductas futuras de los niños. Ese hogar que, más que un orden, como dice Ariès, alude a un sentimiento estrechamente articulado a la configuración de la familia en la modernidad (Ariès, 1987: 534).

De este modo el imaginario de la infancia feliz y de los hijos encantadores fue condicionado a la existencia de hogares cumplidores de los códigos sociales, de la buena educación, de los buenos modales, de los buenos hábitos así como, de expresiones de afecto:

Los hijos de un matrimonio comprensivo serán sencillamente encantadores.

Cuando el ovillo de lana escapa de los dedos de la madre y el padre se agacha presuroso para alcanzarlo, hay grandes y cándidos ojos que ven, pequeños cerebros que observan ese sencillo acto de cortesía, que tantas cosas dicen; y esos seres, tan amigos de imitar, seguirán el ejemplo de lo que han visto en su casa.

(...) Si se quiere hacer de la casa un paraíso es a los suyos a los que es preciso otorgar las mejores

sonrisas, es alrededor del hogar donde es preciso decir las más afectuosas y tiernas palabras, es allí donde hay que prodigar la gracia, la espiritualidad y el buen humor.  
(...) en la intimidad del hogar, hay que ser la madre y la esposa más abnegada, el marido y el padre más afectuoso... (Cromos, Febrero 3 de 1934).

Puede decirse que la alusión relacional al hogar y al matrimonio da cuenta de la fuerza regulatoria de la iglesia sobre la familia, pese a las pugnas de los liberales y de sus propuestas radicales frente al matrimonio civil y, por ende, a la separación entre el poder civil (en el que no tenían cabida las mujeres) y el eclesial. Esto da cuenta de que se mantuvo, de manera casi incuestionable, el lugar del matrimonio como sacramento y como condición para una correcta organización familiar.

En este sentido, es indiscutible que al referirse a un matrimonio comprensivo, a la intimidad en el hogar, a la madre abnegada, al padre afectuoso y a los hijos fascinantes que podían nacer de estas relaciones —como se lee en la cita anterior— se expresaba la fuerza de un ideal imbricado al ritual católico como garante de la virtuosidad de la familia. Una idea que resultaba, en sí misma, combativa de la constante “*informalidad*”, a la hora de establecer una familia y, de este modo, una idea que cuestionaba las conductas “irregulares” como el amancebamiento y la bastardía (Miranda, 2003: 40-41).

El discurso del “hogar cristiano” hizo parte de los discursos de los modernos especialistas, en tanto, se le dio un lugar destacado para la formación de la conciencia y conducta futura de la infancia; demarcando así una diferencia entre los infantes de aquellos hogares cuyos padres contraían matrimonio y los infantes de quienes se mantenían en la ilegitimidad. Así, por ejemplo, se afirmaba en un manual de crianza que, el hogar cristiano era el escenario donde los *ejemplos vivos y preceptos claros*, de los padres, permitían a los niños aprender a defender su salud física y moral (Vasco, 1934: 183).

Es importante reiterar que el lugar de los padres se fundamentó en el matrimonio como rito católico, es decir, como concreción de la unión entre mujer buena y hombre bueno, esto es, entre seres concedores del don del *temor de Dios* que, en últimas, signaba una vida orientada por el bien, la humildad, la misericordia y el tributo. Bien puede decirse que entre 1930-1950, el

matrimonio como soporte del hogar continuó circunscrito a la idea genérica: “Dichoso el marido de una mujer buena: se doblarán los años de su vida. La mujer buena es un tesoro: lo encuentran los que temen al Señor” (Eclesiástico 26:1, 3).

En este ideario el matrimonio se afianzó como un contrato articulado al amor, entendido eclesiásticamente. Es decir, como sentimiento comprensivo, servicial, dadivoso: un sentimiento que “no es presumido ni se envanece: no es grosero ni egoísta; no se irrita ni guarda rencor, no se alegra con la injusticia, sino que goza con la verdad” (Corintios 13: 4-5).

Puede decirse, entonces, que el imaginario del matrimonio fue asociado a su función como cimiento del hogar y, este por su parte, se consideró como unidad determinante de la adecuada formación moral y cuidado físico de los hijos y, por extensión, de los infantes. Esto se vislumbra también en los discursos de políticos y mujeres de la élite que se encargaron de apoyar obras sociales y publicaciones para enseñar la “grandeza del hogar, la necesidad de la formación de la familia y algunos factores que la ayudan y otros que la perjudican”, como se lee, por ejemplo, en la “Cartilla del hogar modelo obrero” —publicada bajo el auspicio de la Alcaldía de Bogotá, un grupo de Damas de la sociedad bogotana y la Escuela de Servicio Social— (Escuela de Servicio Social, 1938), donde se señala, el hogar...

...fundamento de las naciones y la grandeza de los pueblos (...) refugio natural de los seres, la agrupación normal para las funciones del amor, de economía, de tradición, de raza y de cultura (...) refugio sagrado de la familia donde se desarrollan los hábitos y las costumbres propias; se crían y se educan los hijos, se descansa, se instruye y se trabaja (...) se toma el alimento y pasan las horas de alegría o los momentos de dolor y de pena. ...en él se nace, se aprenden las primeras palabras, se ven los primeros seres, se aprenden los primeros pasos, se oyen las primeras voces de cariño y desde el regazo de la madre, al calor de su pecho, hasta el día en que se abren por primera vez las puertas a la vida, toda la existencia transcurre en el hogar (Escuela de Servicio Social, 1938: 3).

Este discurso es demostrativo de cómo la idealización de la relación familia e infancia, descansa en la demarcación de los espacios y tiempos de la vida de los niños en tanto integrantes de un hogar de padre y madre católicos y, por ende, en tanto objetos de cuidados donde no llegar las instituciones de los hombres —pues ni el gobierno, ni el sindicato podían responder por los hijos—.

Más aún, las figuras de padre y madre se simplificaron en la figura de los esposos por lo que es fácil advertir que las responsabilidades sociales se subordinaron a las obligaciones divinas, sentido en el que el matrimonio y los deberes impuestos por Dios se hicieron determinantes de la constitución de un hogar cumplidor de su finalidad primera: *dar vida a los hijos y educarlos* (Escuela de Servicio Social, 1938, 4).

Los esposos así unidos en estrecha amistad y con un conocimiento claro de sus deberes, podrán, de común acuerdo, educar a los hijos que Dios les ha confiado. Los padres deben tener la más completa y absoluta abnegación para con los hijos. La madre está obligada a permanecer por varios años al lado de su hijo, en los primeros años de su vida. El padre tiene que disminuir sus gastos personales e intensificar su trabajo para poder atender los gastos que se multiplican en la casa con la llegada de un nuevo ser. Los dos, tanto el padre como la madre, tienen la tarea de la educación de los hijos; deben poner al servicio de su hijo sus vidas de hombre y mujer; sufrir con sus dolores y gozar con sus alegrías; darle buen ejemplo a todas horas del día; velar constantemente por su salud para que no enferme y cuidarlo si llega a enfermar.

Si uno de los dos esposos no cumple con su deber, la educación de los hijos no se puede llevar a cabo como debe ser, y ante Dios y la Patria será responsable de la mala educación de su hijo.

Los deberes del matrimonio y la crianza y educación de los hijos no se hacen sino a bases de abnegación y sacrificio; pero Dios ha dado al hombre con el matrimonio una ayuda especial para que los pueda cumplir. Esta ayuda la reciben los casados con el sacramento del matrimonio (Escuela de Servicio Social, 1938, 9).

La preeminencia del ideario católico frente a la familia, el hogar y los hijos, en el periodo de análisis pareciera dar cuenta del debilitamiento de las orientaciones civiles, sin embargo, al revisar la normatividad puede entenderse que, más que una debilidad, en la ley se había dado un desarrollo en lo relacionado con la familia en el cual se ratificaba una idea de su naturaleza de acuerdo a preceptos católicos y, con ellos, del patriarcalismo.

En cuanto al tratamiento de la familia en la legislación, un dato que ayuda a esclarecer el estado del tema es que en la Constitución (1886-1991) se aludía a la familia —en dos artículos— sin hacer definiciones de la institución:

Artículos 23. Nadie puede ser molestado en su persona o familia, ni reducido o prisión o arresto, ni detenido, ni su domicilio registrado, sino a virtud de mandamiento escrito de autoridad competente (...)

Artículo 50. (...) las leyes determinarán lo relativo al estado civil y consiguientes derechos

y deberes. Así como podrán establecer el patrimonio inalienable e inembargable.

En el Código Civil (1887), por su parte, se ofreció una especie de definición en el Título X, “De los derechos de uso y habitación”:

El uso y la habitación se limitan a las necesidades personales del usuario o del habitador. En las necesidades personales del usuario o del habitador se comprenden las de su familia. La familia comprende la mujer y los hijos; tanto los que existen al momento de la constitución, como los que sobrevienen después, y esto aun cuando el usuario o habitador no esté casado, ni haya reconocido hijo alguno a la fecha de la constitución. Comprende, asimismo, el número de sirvientes necesarios para la familia. Comprende, además, las personas que a la misma fecha vivan con el habitador o usuario, y a costa de éstos; y las personas a quienes éstos deben alimentos (Código Civil, sancionado por la Ley 84 de 1873 y adoptado como Código por la Ley 57 de 1887<sup>101</sup>).

Esta idea de familia signada en un sentido amplio por la habitación de una figura masculina —habitador—, su mujer, sus hijos, los sirvientes y demás personas con quienes convivía, si bien coincidía con la organización de diferentes grupos, especialmente en los sectores populares, lo cierto es que no daba lugar a la posibilidad de ser de la familia en cabeza de una mujer —usuaria o habitadora—.

Indiscutiblemente, las alusiones a la familia exaltaban una estructura familiar orientada por los principios de la cultura patriarcal en cuanto a la distribución del poder, el tipo de relaciones entre padre y madre e hijos y los desempeños por cada uno de los miembros” (García Sánchez, 2007: 113). Una estructura que, tal como explica Bárbara García Sánchez, se corresponde con los principios y costumbres de las familias españolas y, por ende, con la constitución de la sociedad colonial. Este proceso histórico permite realzar la constitución de la familia como una configuración orientada por los principios de la cultura patriarcal y, de este modo, como imposición de los preceptos cristianos en la organización social:

...la familia patriarcal se ha denominado como un cuerpo cuya cabeza es el hombre ‘según la voluntad del creador’ (...) el tipo de vínculo reconocido que dio forma a la familia nuclear que dio origen a la Nueva Granada fue el matrimonio establecido siguiendo los preceptos del modelo cristiano, es decir el matrimonio monogámico en el cual sus roles y estatus fueron claramente definidos a favor del padre cabeza de familia a quien le fueron asignadas las funciones de

---

<sup>101</sup> En adelante, Código Civil.

proveedor económico de su mujer y de sus hijos menores reconocidos (García Sánchez, 2007: 13)

En efecto este modelo de familia tuvo un importante lugar en la dinámica social y en el estatus dado a los niños en calidad de hijos, en el periodo de análisis pues, —tal como se aprecia en el Código Civil— a pesar de aludir a la familia reconociendo a los hijos como aquellos que ya existían “al momento de la constitución, como los que sobrevienen después”, aun cuando el usuario o habitador no estuviera casado o hubiera reconocido hijo alguno, lo cierto es que el matrimonio determinaba la legitimidad de los hijos y demarcaba su diferencia con los otros.

En este sentido, lo referido al matrimonio y las alusiones al hogar evidenciaba un importante intento de regulación de lo que podía ser una familia, en tanto se signaba, de diferentes modos, por un “contrato solemne por el cual un hombre y una mujer se unen con el fin de vivir juntos, de procrear y de auxiliarse mutuamente” (Artículo 113, Código Civil). En esta lógica, en el Código Civil resultaban más específicas las referencias a los esposos que a la familia denotando su importancia como unión que obliga a respetar el “conjunto de derechos que las leyes conceden al marido sobre la persona y bienes de la mujer”<sup>102</sup> y, por tanto, como unión en la que la las obligaciones (“a guardarse fe, a socorrerse y ayudarse mutuamente en todas las circunstancias de la vida”, Artículo, 176, Código Civil), ratificaba la distribución del poder entre todos los miembros de una familia desde una mirada cristiana<sup>103</sup>.

Ahora bien, entre los años treinta y cincuenta, la idea del hogar<sup>104</sup> y su sentido como espacio de cuidado moral y físico cobró fuerza en la idealización de la familia y de sus integrantes en estrecha articulación con la idea del matrimonio como determinante de la felicidad y buena crianza de los hijos, en tanto exaltó el estatus de padres e hijos legítimos como condición para

---

<sup>102</sup> En el Código Civil los cónyuges se relacionaban por una idea de marido y mujer regulados por derechos para el hombre y obligaciones para la mujer: “El marido tiene derecho para obligar a su mujer a vivir con él y seguirle a dondequiera que traslade su residencia”; “La mujer, por su parte, tiene derecho a que el marido la reciba en su casa”.

<sup>103</sup> El peso de la moral cristiana se ratificó explícitamente pues, —en el mismo año de expedición del Código Civil—, se consignó la Ley 153 de 1887 que reformó el Código y, en general, lo concerniente a la organización y atribuciones del Poder Judicial y el Ministerio Público al indicar que la legislación civil debía respetar “solemnemente” la legislación católica: “La legislación canónica es independiente de la civil, y no forma parte de ésta; pero será solemnemente respetada por las autoridades de la República. La costumbre, siendo general y conforme con la moral cristiana, constituye derecho, a falta de legislación positiva” (Artículos 16 y 13). En esta Ley se especificó que el matrimonio podría declararse celebrado “desde época pretérita, y válido en sus efectos civiles, a partir de un hecho sancionado por la costumbre religiosa y general del país”.

<sup>104</sup> En el código Civil no se alude al hogar, esta figura fue introducido en el código, sólo hasta los años setenta para referirse a residencia, como se aprecia en el Artículo 13, Decreto 2820 de 1974.

satisfacer las necesidades de la infancia y contribuir a su realización, según las indicaciones moderadas.

En esta perspectiva, es indiscutible que la figura del hogar hizo parte de la reprobación de todas aquellas formas de familia cuya organización no dependía del matrimonio y, de este modo, parte de la crítica a la ilegitimidad como forma común de organización en los sectores populares.

De esta manera, se endilgó a los hogares ilegítimos “el abandono, la tristeza, la soledad y la pobreza” y se les responsabilizó de llenar “los asilos de huérfanos, las casas de corrección de niños delincuentes, los panópticos de presos, los hospitales de enfermos y la patria de ciudadanos que son una carga”, mientras se resaltó que las uniones legítimas daban a la patria ciudadanos para su engrandecimiento, en tanto llenaban “los hogares de niños alegres, sanos y buenos” (Escuela de Servicio Social, 1938: 9).

Los efectos sociales de la diferenciación entre los hijos legales, en tanto niños “concebidos durante el matrimonio verdadero o putativo de sus padres” o “legitimados por el matrimonio de los mismos, posterior a la concepción” (Artículo 51, Código Civil), y los hijos ilegítimos, en tanto “nacido de padres que al tiempo de la concepción no estaban casados entre sí” y, de este modo, niños de una madre “soltera” (Ley 45 de 1936, sobre reformas civiles: filiación natural), da cuenta de representaciones diferentes de infancia bajo las que entre los años treinta y cincuenta se hicieron algunos matices civiles que difícilmente incidieron en las valoraciones y enunciaciones fundadas en lo vergonzoso de la procedencia de los hijos ilegítimos.

Los hijos ilegítimos son naturales, o de dañado y punible ayuntamiento, o simplemente ilegítimos. Se llaman naturales los hijos habidos fuera de matrimonio de personas que podían casarse entre sí al tiempo de la concepción, cuyos hijos han obtenido el reconocimiento de su padre o madre, o ambos, otorgado por escritura pública o en testamento.

Se llaman de dañado y punible ayuntamiento los adulterinos y los incestuosos.

Es adulterino el concebido en adulterio; esto es, entre dos personas de las cuales una, a lo menos, estaba casada al tiempo de la concepción con otra; salvo que dichas personas hayan contraído matrimonio putativo que respecto de ellas produzca efectos civiles.

Es incestuoso para dichos efectos, el hijo habido entre dos personas que no pueden casarse por las relaciones de parentesco natural o civil, y por las cuales sería nulo el matrimonio. (Artículo 52, Código Civil).



El imaginario de indecencia que se ligó a la ilegitimidad se superpuso al ideario de madres que lesionaban la *naturaleza* misma de la infancia impugnando las formas de vida e infantilización que eran comunes en los sectores populares, donde la ilegitimidad de los hijos no representaba un problema porque los niños entraban a ser parte de una red de cuidados y de socialización que respondía a la trama social y cultural local; que revelaba, en buen parte, la resistencia histórica de las mujeres de los sectores populares al matrimonio por lo poco práctico que resultaba este contrato para su lugar como soportes de las familias y, también, por lo oneroso del ritual (Dueñas, 1997).

La legitimidad de los hijos fue una imagen que coadyuvó a la difusión de los avances en “cultura infantil, en medicina infantil y en educación infantil” y, en general, a los desarrollos en la valoración física y moral del niño:

Entre los valores que hay que destacar como indiscutibles en la vida moderna, está el del culto ferviente al niño. Entre tanta frivolidad, entre tanto egoísmo, entre tanto aturdimiento como caracterizan al siglo actual, hay que poner en el otro platillo de la balanza el amor al niño, la preocupación por cuanto con el niño se relaciona.

¿Hubo en otra época una inclinación tan marcada hacia lo infantil?

Si miramos panorámicamente el estado actual del mundo, veremos comprobadas estas afirmaciones de modo pleno. En juguetería se hacen hoy verdaderas maravillas. Existe hoy un teatro infantil, como un cinematógrafo infantil, como un deporte infantil.

Pero está preocupación por el niño no está solamente en los aspectos amables, frívolos, de entretenimiento y recreo. Vive, además –y ello es lógico- en el aspecto grave, serio, del tema: en la cultura infantil, en la medicina infantil y en la educación infantil.

La ciencia viene arrancando, merced a un noble esfuerzo tenaz, inteligente y fervoroso, millares de vidas a la miseria y a la muerte. Es éste uno de los mejores orgullos de las actividades científicas actuales. Y junto a la ciencia, caminando a la par de ella, está la Pedagogía, palpitante hoy más que nunca de realidades y de orientaciones.

Y todo en la vida es una aspiración a formar un tipo de niño cada vez más bueno, más sano, más inteligente. Acaso la razón recóndita, subconsciente, de esto, la hallemos en que la humanidad se ha convencido de que por el camino de los hombres no cabe esperar nada para bien humano y de que sólo los niños, llenos de pureza y de nobleza, sabrán hacer los que no pudieron hacer sus padres.

¿Puede afirmarse que en la actualidad existe más cariño por el niño? Sería aventurado dar una respuesta afirmativa. ¿Quién puede decir que en la antigüedad había un cariño inferior al que se tiene actualmente por los niños? El amor al niño es y ha sido siempre igual en todas las épocas y en todos los pueblos (Cromos, marzo 19 de 1932)

El culto ferviente a la infancia y el cariño expreso es, en especial en publicaciones seriadas dirigidas a mujeres, la imagen de lo que la madre debía ser y de lo que la familia debía encarnar para la crianza de los niños. En este sentido, se hicieron críticas a los padres que revelaban “breves y desagradables laconismos”, mientras reservaban “para los extraños sus palabras más dulces, sus sonrisas más amables, sus amabilidades de toda clase”. Así, se planteaba entonces, que para que el hogar funcionara como se apreciaba en las naciones cultas, se imponía a los adultos “otorgar las mejores sonrisas alrededor del hogar..., decir las más afectuosas y tiernas palabras..., prodigar la gracia, la espiritualidad y el buen humor (Cromos, febrero 3 de 1934).

Es oportuno decir que ante una educación más afectuosa que, de hecho, contrapunteaba la tradición no faltaron las palabras para tranquilizar a las madres ante las posibles preocupaciones:

El niño no exige afecto, pero lo necesita. Usted [señora madre] ha odio decir mucha veces que los niños esperan infinitas cosas de sus padres y por ello, tal vez, figure que estos nacen sólo para fastidiar. Nada de eso, el niño tiene, al nacer, cuanto necesita para convertirse en un ser razonable y afectuoso (...) Los niños necesitan de sonrisas, buenas palabras, juegos y caricias, tanto como de calorías y vitaminas (...) en suma debe usted comportarse con suma naturalidad, sin sentirse cohibida, y disfrutar con alegría de su hijito” (Spock, 1954: 35).

La constante alusión a las madres como máximas responsables de los cuidados de los hijos representó una forma de deslegitimar las formas de cuidado a las que recurrían las madres trabajadoras al dejar a los niños en manos de abuelas, amigas o vecinas, tal como se aprecia en algunos artículos dedicados a la protección infantil en los que se señalaba cómo la falta de cuidados radicaba en que la mayoría de mujeres tenía que ir al trabajo y abandonar al chiquillo en la soledad del rancho, haciendo alusiones despectivas a los sectores de la ciudad en que residían e invalidando las estrategias, quizás, más usuales y eficientes de criar a los hijos en los sectores populares:

Esta pobre obrera no tiene vecinas. La casa más próxima está a diez cuabras, medidas sobre altibajos de la loma (...) La obrera tiene que asistir al trabajo. Y no lo puede hacer con el chiquillo. Si no trabaja, ambos mueren de hambre. Y la solución a su problema es sencillísima: Deja al niño atado de la cintura como un mono, con uno de los fajeros, a la pata de la cama. Es decir sobre un piso de tierra, desigual, húmedo, frío y durísimo que servirá de lecho al chiquillo durante todo el día. Lo abandona así amarrado como un cerdo, cierra la puerta mezquina, única ventilación de la estancia y se va al trabajo. Le deja al chiquillo una botella de leche, si ha podido

conseguirla, y el chupo de entretención, baboseado, lleno de tierra, arrastrado por toda la habitación, convertido en veneno.

Y al regresar por la tarde encuentra al chiquillo empapado hasta los huesos, tiritando, muerto de hambre, dormido de llorar, fatigado de sufrir y de tragar mugre y morder cobija.

Lo abandona y se va. Y la encargada, esa criminal, comete toda clase de salvajismos con la criatura. Durante la ausencia de la madre el niño corre todos los riesgos. En manos de estas mujeres ignorantes y muchas veces malvadas, la niñez de Bogotá sufre los más crueles tormentos (Cromos, marzo 15 de 1941).

La estigmatización de las formas de crianza constituyó una forma de deslegitimar los acomodamientos que históricamente hicieron las comunidades para defenderse de la exclusión a la que eran sometidos sus hijos por la condición de ilegitimidad (Dueñas, 1997 y 2000) y para negar toda posibilidad de ser niño, niña o madre fuera de los parámetros del modelo de la familia moderna y de los lugares asignados a cada integrante.

Dejar a los niños solos o en manos de mujeres “ignorantes” y malvadas, fue considerado por las autoridades como una de las razones para que más “chinos” aparecieran en la calle, por lo que a la apertura de jardines se sumó la implementación del Servicio de Protección Infantil, dentro del cual se abrieron las salas cuna, los centros preventivos y las salas de lactancia. Dependencias que, afianzando el tono clasista, se les atribuía la misión de “familiarizar” a los niños “con el sol, con el aire” y permitirles conocer “el baño diario, la buena alimentación y la educación graduada y científica”, al tiempo que debían: asesorar a las madres desde varios meses antes del nacimiento del niño, proporcionarles medicamentos, drogas preventivas, brindarles “un sinnúmero de atención y cuidados” e instruir las “en lo que son sus deberes y en lo que significa su misión” (Cromos, 15 de marzo de 1941); rescindiendo de plano sus saberes, sus tradiciones y sus propias historias de vida y afianzando, de otro modo, la relación entre habitantes pobres y riesgo social, entre madres pobres y trabajadoras e hijos delincuentes.

Lógica que resultó fortalecida, también, con las recomendaciones y advertencias que se hacían a las madres obreras en los materiales destinados a su “instrucción” pues, además de las explicaciones sobre los cuidados del hogar y de los hijos, comenzaron a incluirse acápites dedicados a los flagelos sociales que venían estrechamente relacionados con la transformación de la ciudad y con la *despreocupación* de los padres ante los riesgos de la calle refiriéndose, obviamente, a un sector específico de la sociedad (Cárdenas, 2012).

En el plano del cuidado de los hijos o, lo que podríamos denominar la *cientificación* del cuidado de los niños, no se descuidó detalle —cuidados prenatales, cuidados del nacimiento, alimentación, baño y aseo, vestido, sueño, condiciones ambientales, enfermedades y educación—, por lo que podría suponerse que la sociedad en general protagonizó un proceso que modernización de la vida y de homogeneización de los modos de infantilizar.

No obstante, un supuesto frente al que es importante resaltar la diversidad de formas de concebir la infancia que coexistieron en el periodo. Un ejemplo se tiene en las definiciones del código civil y del código del niño —en las cuales las definiciones se circunscribieron a la edad—, pero también en los discursos de los mismos especialistas —quienes caracterización con matices, el desarrollo biopsicosocial de los infantes por rangos de edad—.

Legislación	Niño o infante	Impúber	Adulto
<b>Código Civil (Ley 57 de 1887)</b>	No ha cumplido 7 años.	Varón que no ha cumplido 14 años. Mujer que no ha cumplido 12 años.	Quien han cumplido 21 años.
<b>Ley Orgánica de la defensa del niño. (Ley 83 de 1946)</b>	El menor de diez y ocho años, hombre o mujer, que cometa alguna infracción penal, o que se halle en estado de abandono o de peligro moral o físico, será sometido a las medidas de asistencia, y protección preceptuadas en esta Ley		
	<b>Menor de edad: “Menor”</b>		<b>Mayor de edad: “Mayor”</b>

En el marco normativo coexistieron alusiones diferentes a la infancia y al niño, aunque coincidentes en el establecimiento de su estatus como menor de edad. Mientras en el Código Civil (Ley 57 de 1887, sancionado el 26 de mayo de 1873, mediante la Ley 84 de 1873), se establecía “llámese infante o niño, todo el que no ha cumplido siete años; impúber, el varón que no ha cumplido catorce años y la mujer que no ha cumplido doce; adulto, el que ha dejado de ser impúber; mayor de edad, o simplemente mayor, el que ha cumplido veintiún años, y menor de edad, o simplemente menor, el que no ha llegado a cumplirlos”; en el Código de la Defensa del niño se establecía que era objeto de asistencia y protección todo menor de 18 años.

Los especialistas, por su parte, principalmente aquellos más representativos de la renovación escolar —que sustentó la estrategia de fortalecimiento nacional—, dieron un lugar a la infancia y el niño como esperanza, como futuro, como porvenir en consonancia con la idea de lo infantil como etapa natural y determinante en la evolución humana, es decir, con acento en la constitución biológica. Evidentemente, características cercanas a los postulados escolanovistas y, por tanto, a la advertencia de la incidencia que los cuidados y educación apropiada tenían en el niño, en la especie y en la sociedad aunque, vale decir, la idea de “lo apropiado” para la infancia, en las décadas de análisis, se movió en la tensión entre la intervención del adulto —desde su autoridad— y la libertad del niño —desde su despliegue natural—, pero teniendo como punto “común” un profundo sentido nacionalista:

La nación nueva porque suspiramos, ágil y limpia de la carne, sana y aligera del alma; apta para revivir (...) poner en marcha poderes en latencia e incorporar ideales inéditos de superación, manipulémosla en la greda de la niñez” (Zuluaga, 1938, 344).

El primer Congreso del Niño declara ante el país que el cuerpo médico considera que el tesoro más preciado de una nación es la niñez, que representa la promesa y reserva que ha de verificar la transformación moral y material de este pueblo. También hace promesa invariable de dedicar todos sus esfuerzos a estudiar uno de los más serios problemas, el de la mortalidad infantil y exhorta al Ejecutivo y a las Honorables Cámaras Legislativas a darle la importancia que merece la protección a la infancia apropiando las partidas suficientes para esta patriótica campaña (Orozco, 1936, 38).

Ahora bien, en las demandas de un mayor cuidado para la infancia, por parte de los especialistas se advierten diferentes comprensiones acerca de infancia atravesadas por posturas clasistas, sexistas y racistas que, en últimas, daba cuenta de las imágenes diferenciales entre la infancia de los ricos y pobres en la ciudad y, a su vez, entre la infancia de los niños de los contextos urbanos y rural. Cuestiones que, puede decirse, daban como resultado que la infancia de los niños de los sectores populares fuera la imagen que se correspondía con la “tragedia biológica del niño” y con las iniciativas expertas para “hacer vida nueva” (Camacho, 1936, 40).

Frente a la infancia de los niños del contexto urbano, fueron notorias las diferencias que se adjudicaron de acuerdo de acuerdo a su clase social y, en especial, las distancias que se demarcaron en los análisis sobre la inteligencia. Aunque, es fundamental decir que a las

cuestiones de clase se sumaban las cuestiones y estigmatizaciones de género:

...los niños de Bogotá, de las clases pobres son inferiores mentalmente a los de otros países, en tanto que los de la élite social, si se hallan a igual nivel de los demás países (Jaramillo, 1936, 88).

Los test de inteligencia arrojan el interesante dato de que los niños de Bogotá que pertenecen a la clase media y a la clase alta poseen reacciones iguales a los niños europeos de las clases sociales citadas. Pero no ocurre lo mismo con los niños de la clase baja que se hallan retrasados en relación con los europeos, quizá por la falta de nutrición (Socarras, 1936, 101).

En Bogotá como en Europa se observa que las niñas de todas las clases sociales son más lentas en su desarrollo mental que los varones de su propia clase (Socarras, 1936, 102).

Frente a los niños de los contextos urbanos, las distancias en los imaginarios acerca de la infancia por la procedencia social resultaban evidentes de diferentes formas, pero llama la atención que los discursos y justificaciones de la formación de maestras para atender los nacientes jardines infantiles guardara una relación explícita con el cuidado de los niños de las familias adineradas, tal como se aprecia en las afirmaciones de Franciska Radke al señalar que la formación de maestras —en el Instituto Pedagógico Nacional (donde se estaban concretando los esfuerzos estatales de cualificación de maestras)— contribuía a la formación de una “institutriz de niños, experta, competente y capaz de remplazar a la nurse extranjera”, lo cual permitía “terminar con la odiosa costumbre de entregar a los niños pequeños al cuidado de una sirvienta ignorante” (Radke, 1936, 34).

La estrecha relación entre los discursos modernos acerca de la infancia y un sector social específico de la ciudad se puede apreciar en la concreción de las reformas escolares, pues como aconteció en las diferentes ciudades y, en particular, en Bogotá, las propuestas novedosas, jalonadas por intelectuales que llegaban de Europa y Norteamérica cargados de nuevos ideales pedagógicos solo fueron posibles gracias al respaldo de la élite, con una marcada incidencia de las adhesiones ideológicas —lo que explica, por ejemplo, que aún en tiempos de escolanovismo la coeducación no se hubiera concretado—.

En cuanto a la infancia en el contexto rural fue habitual la alusión a los niños campesinos en relación con la estigmatización de sus formas de vida y de su misma constitución. De este modo,

se insistía en los problemas higiénicos y alimentarios de los campesinos y se insistía en su disminución, particularmente al referirse a los escolares de las escuelas rurales: “este es el material humano que concurre a las escuelas. Con ese material debemos prepararnos para la cultura de Caldas futuro. Será posible edificar una cultura sobre organismos de sangre disminuida o alterada, sobre niños con irrigación cerebral insuficiente y precaria” (Mejía, 1936, 215).

A pesar de que los pobres y campesinos fueron los sectores en los que se focalizaron los gobiernos liberales en sus esfuerzos de integración nacional, es evidente que las acciones apuntaron a las nuevas generaciones, especialmente por vía del proyecto educativo como se aprecia particularmente, en la intensificación de las reformas y acciones destinadas a mejorar la escuela, los programas escolares, los programas médicos, la formación de los maestros y la renovación de los métodos y los procesos de extensión cultural.

La estigmatización de los niños en el sector rural, explica que para la formación de la infancia como parte de las precisiones metodológicas se indicaran las mínimas condiciones de higiene como guía para el docente: “el niño debe llegar muy aseado a la escuela”, “el vestido del niño debe ser: holgado, limpio, bien confeccionado”, “el niño debe mantenerse recto en el asiento evitando inclinar el pecho sobre la mesa”, “el niño no debe mojar los dedos en saliva para pasar las hojas del libro, ni para limpiar su pizarra” (Anzola, 1937, 176).

Anzola ayuda a vislumbrar la percepción frente al niño campesino: “el niño es sucio, o por lo menos el chicuelo (...) no está acostumbrado a la limpieza de las manos” (1939, 243-244). En este sentido, la intervención educativa tiene el reto de civilizar, en un sentido específico:

La civilización puede llegar ser la mayor enemiga del hombre en tanto que la cultura es su espíritu vivificante. La civilización es manual cuando la cultura es espiritual. Civilizar equivale a procurar medios confortables de vida, mientras que cultura encierra necesariamente un sentido moral; la civilización puede prosperar sin moral y entonces, lejos de beneficiar al hombre lo esclaviza a su maquinismo, a una técnica. [...] Empero, dada la complejidad de aspectos en la vida moderna, es el caso que la cultura, para su cabal funcionamiento, lleva aparejada la civilización, y no es posible hoy el goce pleno de los bienes culturales sin las condiciones mecánicas que hace la vida cómoda, holgada y confortables” (Anzola, 1945, 443)

Este intelectual pone de presente que civilidad y cultura se relaciona con unas condiciones de vida de las que no gozaban los sectores populares ni los sectores campesinos, de tal modo que la infancia, en el discurso de este pedagogo, se delinea, se interviene y se emplea, fundamentalmente, como un medio de invención-difusión de hábitos de higiene para impactar la vida privada, independientemente de preguntas por la comodidad, la posibilidad y la utilidad que tales prácticas y discursos generaban para los sujetos niños-niñas y sus familias.

De este modo resulta evidente que en el periodo de análisis la idea de lo infantil se concibió desde un profundo sentido biologicista que resultó determinante para legitimar el orden social y para justificar y afianzar las injusticias y las exclusiones. En este sentido, por ejemplo, se consideró que la escuela era la institución más importante para asegurar un futuro de progreso al tiempo que se anunciaban los riesgos que representaban las nuevas generaciones para la sociedad, por la influencia de sus contextos en el cuidado físico, moral y en la formación del *buen gusto* (Nieto Caballero, 1936, 158).

Ahora bien, al decir que la escuela era “omnipotente”, en tanto “factores extraños a ella” influían “a toda hora como elementos formadores de la personalidad del niño”, no se señalaba solo el medio familiar, sino también los mismos maestros y autoridades que, en tanto pobres, resultaban ignorantes y poco dignos de emular.

Una idea que, a su vez, se relacionaba con el reconocimiento de que “lo que el niño hace es mucho más la imitación a menudo inconsciente de lo que él va a ser, que el obedecimiento a lo que se le recomienda que haga” (Nieto Caballero 1936, 167).

La intrincada relación entre la infancia, la familia y el medio permiten explicar que, entre los años treinta y cincuenta, el niño haya sido el soporte de un proceso intenso, eficaz y amplio de racionalización de los adultos:

Por eso al mismo tiempo que trabajamos por la realización de mejoras concretas, ha sido tarea grata para nosotros ir por todo el país en labor de propaganda. Acostumbramos reunir a donde quiera que llegamos no sólo a los maestros y a los padres de familia, sino también a los miembros de las entidades oficiales, y en conferencias públicas, dictadas en forma sencilla, desprovistas de



todo dogmatismo, pero con el fervor de una honda convicción, hemos explicado el sentido de la acción que estamos desarrollando (Nieto Caballero, 1936, 168).

Adultos entre los que se contaba al mismo maestro, pues los docentes eran considerados “incultos que era mejor ignorar”, ratificando un elitismo que cargado de vergüenza no dejaba reconocer que la vida de los niños y la situación de las escuelas y sus comunidades correspondía al desarrollo del país (Helg, 1987, 141).

Ante las particulares imágenes de la infancia de los niños de los sectores populares, así como las de sus cuidadores y profesores, se infiere que éste se produjo gracias a la definición de una forma diferente e ideal de ser de la infancia. Una forma que se correspondió con las ideas científicas y, en especial, con el ideario de la nueva educación, pero también con las ideas de una estética moderna, matizada por el vigor, la salud, la belleza, la elegancia, el encanto y la felicidad.

En esta lógica, la definición del ideal de infancia para el periodo se fundamentó de manera importante en la idea del “alma infantil” y el eco *rousseauiano* bajo el que el infante se protege, se favorece y se respeta en su orden natural, por lo que en términos educativos cobraron un lugar destacado los aportes de teóricos como Decroly, Montessori y Dewey, en tanto autores que coincidían en exaltar el lugar de la infancia como sinónimo de actividad y manifestaciones internas que exigían conocimientos e intervenciones científicas para el cuerpo, el intelecto, la moral y la “sensibilidad social en el alma infantil” (Nieto Caballero, 1966, 142).

Tales intervenciones científicas, siguiendo los planteamientos de Gabriel Anzola, implicaban reconocer la infancia como una etapa en la evolución fisiológica e intelectual del ser humano. De este modo, la infancia se definía por su constitución biológica, evolutiva y adaptativa, por lo que “cualquier desvío impediría su desarrollo” (1930, 69).

Aunque para algunos especialistas, lo más importante era esa carga biológica que orientaba el desarrollo: “cada individuo trae a la vida un conjunto de posibilidades y aptitudes en ciernes, que incitan en él, desde los primeros pasos, las actividades más a propósito para desarrollar esos poderes, de preferencia a cualquier otros menos acentuados y prometedores para la vida” (Jiménez López, 1928).

La infancia, por su momento evolutivo, era un período propicio para aprovechar las aptitudes de un individuo, es decir, para aprovechar los orígenes, la herencia, pero también un momento de alteraciones:

El alma infantil es semejante a una placa fotográfica, que impresiona la luz para dejar allí la huella de una imagen, pero esta misma luz es la vida actual que impresiona el espíritu, que provoca en él las reacciones necesarias para definir una personalidad inconfundible dentro de la colectividad social (Anzola, 1930, 144).

La infancia, desde esta lógica representó un momento de “perfeccionamiento”, para el que lo fundamental sería llegar a ser “una fuerza propia, interna”, por lo que la intervención del adulto debía estar orientada a que su autoridad se hiciera accesoria frente a la propia capacidad del niño de autorregularse.

Otro aspecto importante en la idealización de la infancia, en el periodo de análisis fue “el régimen de la autonomía” y “la colaboración consciente del niño” como ideas determinantes en la imposición de una forma moderna de educar y, consecuentemente, una crítica a lo tradicional y, en especial, a la escuela tradicional (Anzola, 1930, 1937, 1939).

Desde la idea de la infancia como un momento de la evolución del individuo, otro aspecto que se destaca en los planteamientos sobre la infancia es su relación con “una serie de procesos biológicos” y psicológicos que lo hacen diferente del adulto y, a su vez, susceptible de intervenciones programadas u organizadas en la enseñanza según se adapten a sus intereses y aptitudes, al considerar que “cada niño se dedica a lo que más le agrada o se le facilita” (Anzola, 1930, 161):

El niño no es una entidad psicológica estática sino dinámica, que está sujeto a la acción de fuerzas interiores que lo llevan a un continuo crecimiento [...] que podríamos considerar una evolución de fuerzas. Esta evolución continua, que se traduce en modificaciones anatómo-fisiológicas y en diversas manifestaciones de la psiquis, imprime determinadas características al niño en las sucesivas edades, al paso de las cuales va apareciendo gustos, aptitudes, intereses, que son los resortes secretos de la acción” (Anzola, 1939, 412)

Desde la perspectiva evolutiva de la infancia la civilización era la etapa más elevada, tal como señalan los autores de “Mirar la Infancia”, al precisar que Anzola junto al médico Miguel Jiménez López se encargaron de clasificar las etapas de la evolución del niño y de la especie. La clasificación de los pedagogos establecía que las etapas sucesivas eran, primero, una etapa de “simple contractilidad correspondiente a los primeros sentimientos de placer y pena”, segundo, una etapa de “acrecentamiento nervioso correspondiente a las sensaciones y comprendiendo grupos de impresiones musculares lo mismo que ciertas reacciones de adaptación”; tercero, una etapa de continuidad de acrecentamiento nervioso conducente al “desarrollo completo de la organización motriz, de la atención espontánea y del instinto”; cuarto una etapa donde “comienzan a aparecer las facultades superiores (...) testimonios de conciencia: memoria, imitación, impulsos, emociones primeras” y, finalmente, una etapa de “ingreso a la civilización y a la edad adulta”, apareciendo “la inteligencia, el pensamiento consciente, la acción voluntaria y las emociones superiores” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, 29).

En este sentido a cada sujeto de acuerdo a su grado de inteligencia, debía brindársele una educación diferencial. La educación sólo debía adaptarse a los diferentes grados de educabilidad de los niños. En sus palabras:

La educación de un niño, no tiene por objeto infundirle facultades que en él no existen, ni destruir aquellas que le son inherentes e inseparables; la obra del educador no es, pues ni una creación ni una mutilación. El educador toma y recibe al niño tal cual es, con sus defectos y cualidades naturales, con sus ventajas y sus deficiencias, y, una vez en sus manos este el material nativo, debe conducirlo hasta obtener un individuo que obre y piense a su manera, una unidad que aporte al medio social en que esté destinado a figurar un contingente más o menos valioso, pero siempre propio y personal (Jiménez López, 1917, 75).

Era evidente, entonces, que desde esta perspectiva los niños tenían un lugar social “destinado”.

Son diversos los elementos que constituyen la personalidad. Por poco habito que se tenga de observar las naturalezas infantiles, ya desde los primeros años –más aun-, desde los primeros meses de la vida, cualquiera puede notar en los niños rasgos que son peculiares a cada uno y que más tarde habrán de constituir modalidades características del hombre, unos son bullicioso y exuberantes; otros, concentrados y taciturnos; a unos los atraen los colores, a otros los sonidos; estos muestran un natural dócil y blando; aquellos son voluntarios e irritables; en presencia de un mismo espectáculo unos son inclinados a la burla otros a la piedad, los hay que muestran su predilección por los libros, otros las flores, o por los utensilios, o por las construcciones o por los animales.

Esas singularidades de genio y carácter que realizan en la especie humana la gran ley de la variedad en la unidad; ese conjunto de rasgos que hacen que cada niño en particular no sea como los demás: todo ello es lo que constituye su personalidad. Y esa personalidad, debe ser respetada en la educación porque de ella, precisamente, es de donde resulta el valor individual y el valor social de cada ser humano. No vallamos a creer que de esta manera queda suprimida en los métodos educativos la correlación de los efectos evidentes de que puede adolecer un niño; aquí, como en todo el orden moral y social, el derecho de cada uno termina donde empieza el derecho de los demás (Jiménez, 1917, 75-76).

Si bien, desde las consideraciones biologicistas, para Jiménez eran útiles las metodologías del escolanovismo, se distanciaba de estas, pues era católico y un miembro del Directorio Nacional Conservador.

Rafael Bernal, de manera similar a los anteriores autores, la imagen del niño se traza por la vulnerabilidad física, pero, sobre todo, por indicios de salvajismo, por rasgos poco decorosos de vida, por la irracionalidad. Frente a esta idea de niño, el progreso social solo podía lograrse con una vigorización total o con una educación integral. Así, educar a las nuevas generaciones implicaba afectar mente, corazón y voluntad, “los tres vértices del gran triángulo de la educación integral (1940, 218). En este sentido, los niños que se hallaban fuera de la escuela, se hallaban “fuera del progreso y de la vida mental” (1933, 43). La relación entre infancia, progreso social y escuela es una idea eminentemente moderna, aun cuando esta imagen resultaba extraña para las realidades rurales —que eran las áreas donde, fundamentalmente, buscaba impactar el pedagogo—.

Si bien, Bernal ayuda a comprender que la infancia representaba, de manera paradigmática, el punto clave para acelerar la recepción de la herencia cultural europea: de todo cuanto significa esfuerzo por el perfeccionamiento de la capacidad creadora de la imaginación y la inteligencia, de todo cuanto rodea la existencia humana de prestancia y decoro; sus aportes son relevantes para entender que ello no se desligaba de la tradición cristiana, en tanto, la infancia era el lapso para dotar a los individuos de “la nueva humanidad” (Bernal, 1949, 265). Este último era el punto por el cual, los intelectuales de la corriente psicologista católica sometían a inventario los postulados de la Escuela Nueva en el país y el punto por el que se disputaba la formación del niño en los debates entre Iglesia y Estado.

La imbricación de cuerpo, mente y esencia, en la infancia fue explicada también por Eduardo Vasco Gutiérrez, quien aportó teorizaciones sobre la evolución del infante y, de este modo, contribuyó a una caracterización del niño. Para este intelectual, las etapas propuestas por Piérre Bovet eran poco prácticas pero suficientes para orientar el estudio del niño, por lo que consideró necesario demarcar periodos desde la lógica de la crianza y, específicamente, desde las transformaciones de la relación entre padre e hijo.

Periodos	Virtudes
1 El periodo de la grandeza (de 1 a 3 años), en el que el niño ve en sus padres la reunión de dos figuras todopoderosas que forman un ángulo protector en cuyo vértice está la noción de héroe.	Serenidad
2 El periodo de amistad (de 4 a 6 años), en el que el niño nace en la conciencia psicológica, de tal modo que la grandeza del héroe (padres) desciende un escalón para dar paso a la imagen del amigo que no es capaz de hacerlo todo –como se creía del héroe–, en este mismo periodo el niño comienza a controlar sus propias experiencias y la conciencia psicológica comienza a comparar, deducir y comentar.	Amistad
3 El periodo de la fuerza (7 a 9 años), en el que el amigo, es decir los padres, adquieren el nivel de guardián que premia o castiga, alentando la “fuerza moral”. En este momento aparecen las “primeras llamadas, naturalmente inconscientes, del instinto sexual y el cerebro del niño ha alcanzado casi el volumen del adulto”.	Lógica
4 El periodo de la indiferencia (10 a 12 años), en el que el guardián desaparece para dar paso a la imagen del extraño, por lo que el hijo se comienza a desentender del hogar.	Prudencia
5 El periodo de la hostilidad (13 a los 18 años), en el que el extraño se convierte en el enemigo.	Todas las virtudes orientadas por la tolerancia.

Información tomada del “Breviario de la madre” (1934) y “Nociones de Puericultura” 1935.

Siguiendo los análisis del autor, el momento de los 7 años resultaba crucial, porque desde el punto de vista psicológico se afirma la personalidad. De ahí que fuera la edad en la que la acción educativa resultaba fundamental: “Porque la razón recién nacida, como el yo naciente, tiene un poder de penetración inconcebible” de tal modo que una educación noble e inteligentemente manejada en la serenidad y la sinceridad, puede “realizar verdaderos milagros” en el presente, pero dando orientaciones definitivas para el comportamiento –futuro- (1935, 36).

En suma, puede decirse que entre los años treinta y cincuenta, la imbricación de los aportes de la perspectiva científica –puericultura, higiene y psicología- con la perspectiva moral, entretejieron los diferentes discursos acerca de la infancia. Ahora, bien discursos que desde la perspectiva socio-política, bajo las preocupaciones de modernización de la sociedad, adquirirían un matiz

profundamente civilizatorio en el que, obviamente, se deslegitimaban los saberes ancestrales que, no pocas veces, orientaban las formas específicas de infantilizar en los diferentes grupos sociales.

No obstante, al considerar que la infancia en su configuración social es solo una arista que requiere de la relación con las perspectivas individuales para comprenderla en su dimensión subjetiva, se hace necesario dar entrada a registros que posibiliten dimensionar el lugar de los niños desde los modos de infantilización, pero también desde sus rasgos de infanilidad.

Ante la imagen de una infancia configurada como ideal y como problema, según el registro de los especialistas en el periodo, dar cabida a los relatos de infancia de sujetos que transitaron —en tanto niños— en dicho contexto histórico, en diferentes escenarios sociales y culturales, permiten identificar una diversidad de prácticas de cuidado que adquieren sentido solamente en relación con la especificidad de las tramas socioculturales en que se inscribieron sus trayectos biográficos de infancia, permitiendo identificar una primera clave de comprensión de las experiencias de infancia, de sus procesos de constitución.

## **FORMAS DEL CUIDADO: CLAVES DE LA PLURALIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE INFANCIA**

Decir que la infancia adquiere un sentido plural en la lógica de experiencia producida en el seno de condiciones específicas, no significa que se desconozca su relación con dispositivos modernos. De hecho, la forma en que los entrevistados logran restituir la particularidad de sus experiencias de infancia es articulando sus memorias a los modos de hacer parte de una familia o de contextos de adultos que posibilitaron su subsistencia, dando cuenta de *formas del cuidado*<sup>105</sup> que ponen de presente una imagen de infancia como objeto de consideración bajo múltiples

---

105 En principio se contempló referir las formas de crianza pero, al comprender que criar (Del lat. creāre), se relaciona con el tener hijos, engendrar, nutrir y alimentar al niño pequeño, se consideró más oportuno para el énfasis histórico-cultural de la investigación referirse a los cuidados, en tanto abarcan la multiplicidad de prácticas de mantenimiento o de actividades que ayudan a sostener la vida social y/o comunitaria y, en particular, a permitir el reemplazo generacional que alude, especialmente, al cuidado de los infantes (Picazo, 1997, citado, por García, 2007: 233). Más aún, la multiplicidad de acepciones que se asocian a la palabra cuidar (atender, asistir, guardar, conservar...), da cuenta de actividades condicionadas por el encuentro interpersonal, en un escenario sociocultural, de individuos que tienen necesidades y posibilidades disímiles.

lógicas y estrategias que resultan comprensibles únicamente en relación con la particularidad de las configuraciones familiares y unidades domésticas locales en que los entrevistados sitúan su vida de infancia.

Es importante decir que se alude a configuraciones familiares, unidades domésticas, “una” familia y no a “la familia”, porque se reconoce la densidad teórica de la familia como campo de estudios, pero también por lo difícil que resulta encuadrar las trayectorias de infancia de los entrevistados en un solo complejo cultural<sup>106</sup> o en un solo modo de organización de los nexos, delegaciones al padre, a la madre, a la parentela y a los niños.

Sin duda, un abordaje desde la densa y extensa teoría sobre las estructuras y tipologías de familia exige una investigación específica que aquí ni siquiera se intenta, aunque vale recordar, tal como se indica en el Capítulo I., que la relación entre infancia y familización es, en sí misma, una tendencia de análisis histórico que da cuenta de la imposibilidad de deslindar la historia de la familia y la infancia, pero la cual también evidencia el riesgo de hacer preguntas desde modelos de familia y de hijos, pues en efecto, tal orientación ha dejado pendiente el abordaje a la infancia como lapso de vida personal dentro de las instituciones y, de este modo, ha mantenido oscurecido el lugar de los niños en la vida cotidiana<sup>107</sup>.

El análisis que aquí se propone desde la perspectiva de sujetos situados en contextos dados, puede precisamente constituir una alternativa privilegiada para plantear líneas de análisis a la infancia que permita considerar los matices que se quedan ocultos cuando se hace análisis desde

---

<sup>106</sup> Gutiérrez de Pineda, identificó patrones diferenciados de familias, denominados como complejos culturales o subculturas dotadas de valores, imágenes y pautas de comportamiento con marcada identidad cultural. Desde esta perspectiva, identificó cuatro complejos: el andino o americano —propio de una parte de la zona andina y, por ende, del altiplano cundiboyacense—, de ascendencia indígena, con influencia del legado hispánico, con un marcado influjo de la religión y una formación familiar sustentada en el matrimonio, principalmente, en las clases altas; el santandereano o novohispánico, donde la familia guarda el rasgo estructural del régimen patriarcal; el de la montaña o antioqueña, donde la unidad doméstica se soporta en el matrimonio, por lo que fue considerada la subcultura que presentaba o se correspondía con los índices más altos de legitimidad, pero donde “la familia presenta un marcado sabor matriarcal y fuertes nexos familiares en la unidad extensa unilineal uterina” y el complejo litoral-fluvio-minero o negroide, donde la familia se caracteriza por la marcada presencia de las formas de facto, por la delegación del “papel cultural del padre” en la mujer y su parentela y, de este modo, por centrar la autoridad en la mujer (1968: 17).

<sup>107</sup> La relación infancia y familia desde las estructuras ha incidido en la valoración de lo anormal en el estatus de los niños en tanto hijos. Este tratamiento tiene mucho que ver con el tipo de fuentes empleadas, pues son pocos los registros de la vida familiar y del trasegar de sus integrantes cuando no hacían parte de conductas fuera de las normas y estructuras legítimas (ver capítulo I.).

grandes tipologías<sup>108</sup> de familia.

A continuación se ofrece, desde los relatos de la vida de infancia, un variopinto de configuraciones familiares y unidades domésticas —difíciles de deslindar— que permiten vislumbrar relaciones y tensiones entre las imágenes idealizadas de la familia y la infancia y las configuraciones culturales conformadas en las dinámicas sociales de sus integrantes.

Esta variedad de unidades domésticas y organizaciones familiares ayudan a denotar lo problemático de definir un lugar único y estable a los niños en la perspectiva histórica y dejan abierta la necesidad de analizar la infancia en la historia de la familia —y la familia específicamente— desde un acento cultural “ligado a la práctica social, donde el sentido lo daría el uso que se hace de los símbolos culturales en la acción social”, tal como afirma Bestard-Camps, quien por demás plantea que en el análisis de la familia en clave cultural debe introducirse el juego entre el pasado y el presente “característico de la memoria familiar”.

Si la familia se resiste al análisis histórico, quizás sea porque su memoria construye una tradición que, al mismo tiempo que anula el azar del presente, trata de explicar las acciones del presente desde el pasado. Al introducir el análisis cultural del parentesco en el flujo de la historia de la acción social, quizás sea posible recuperar el sentido de la historia de la familia. Se trata de analizar y comparar las diferentes formas de construcción de la memoria familiar y ser capaz de encontrar los cambios dentro de este discurso de la continuidad (1991: 88).

Como se ha venido diciendo, a continuación, el interés es mostrar diferentes maneras de infantilizar que desbordan las definiciones de familia y, en especial, los discursos agenciados en el periodo para inscribir a los niños en el estatus de hijo. Maneras de infantilizar que dan lugar a dinámicas en la vida doméstica que configuran diferentes infantilidades y, más aún, que configuran en la memoria imágenes e identidades de un tipo de familia en momentos dados. Imágenes múltiples, provisorias y cambiantes que son justamente las que hacen posible pluralizar las experiencias de infancia.

---

<sup>108</sup> “Las tipologías de grupos domésticos que tan claros resultados han tenido para analizar la familia como unidad residencial, imponían una rígida malla para analizar su significado cultural (...) Nos encontramos, pues, ante la misma situación a que había conducido el escepticismo respecto a la «ilusión» del parentesco en las sociedades «primitivas». Las categorías analíticas están arraigadas a una serie de presupuestos de una cultura particular y no pueden, por tanto, pretender universalidad como categorías comparativas en el espacio y en el tiempo” (Bestard-Camps, 1991: 87).



En esta lógica, se presentan a continuación las experiencias de Marina, nacida en 1925, en Bogotá, en una familia reconocida por la labor que desempeñó el padre como odontólogo en la capital; José, nacido en 1930, en la vereda de Puente de Tierra-Boyacá, en una familia campesina, a cargo de la madre; Virginia, nacida en 1937, en Bogotá, en una familia de élite proveniente de Antioquia; Santiago, nacido en 1939, en Bogotá, en el seno de una familia obrera; Luis, nacido en 1941, en la vereda de Gramal-Cundinamarca, en una familia de campesinos agregados; Alba, nacida en 1945, en Medellín, en una familia obrera y Mercedes, nacida en 1947, en Bogotá y criada en diferentes contextos domésticos en la ciudad.

### **Marina, la niña del odontólogo**

Marina, en la reconfiguración de sus recuerdos, sitúa una infancia en los años treinta en Bogotá, en una familia constituida por seis hermanos, su padre y su madre. La estructura amplia de la familia cobra lugar en el relato desde la constante apelación al *nosotros* que, pareciera, se constituye en una expresión que le permite a la entrevistada matizar la diferenciación social de la familia:

Bueno, pues nosotros vivimos nuestra niñez —nuestra porque fuimos seis hermanos—, la vivimos en el Centro de Bogotá, primero en la calle 18 con carrera 9, luego en la... calle 18... entre carreras 4ª y 5ª y luego en la 17 con 9ª. Entonces siempre estuvimos en ese sector del Centro donde todo nos quedaba muy cerca, nos quedaban cerca las tres iglesias: La iglesia de La Tercera, San Francisco y La Veracruz<sup>109</sup>. Esas eran las iglesias que más frecuentábamos, lo mismo que la de Las Nieves y lo mismo que una capillita que había en la calle 18 con carrera 7ª que se llamaba El Hospicio. Esos eran también nuestros sitios de reunión con los familiares porque en las misas nos encontrábamos finalmente amigos y familiares.

Nos tocó, también, cuando vivimos en la 18 con 4ª el inicio del almacén Tía, que fue como el primer almacén que no era especializado sino donde había toda clase de cosas y la novedad era que uno podía tocarlas. Eran pequeños... stands con la mercancía ahí a la mano, había siempre una señorita que era la que atendía, pero era posible tocar la mercancía —que eso en otros almacenes no se podía hacer—. Era una atención completamente personal, no así en cantidad. Y la ida al almacén Tía era como un paseo a un sitio muy importante. ¡Eso fue muy novedoso!

---

109 Las tres iglesias ubicadas entre la Avenida Jiménez y la calle 16 con carrera 7ª, hacen parte del conjunto religioso construido por la Tercera Orden Franciscana. Son iglesias de gran valor histórico porque hacen parte de las construcciones más antiguas de Bogotá (La Veracruz-1546; San Francisco-1557 y la Tercera-1760), y porque en la primera mitad del siglo XX fueron lugares representativos del Centro de la ciudad, donde se concentraba la vida social, política y económica.

Nosotros íbamos a esos almacenes con papá y mamá. Papá fue odontólogo, un odontólogo muy prestigioso en Bogotá. Trabajó de una forma muy cuidadosa, tuvo una clientela muy escogida y una fama maravillosa y yo le ayudé siempre a mi papá, porque me gustaba colaborarle en la mecánica que él hacía, en la fundida de las incrustaciones y esas cosas... y vivíamos en el Centro porque era muy fácil para que se le consiguieran los elementos que necesitaba. No sé por qué motivo no tenía mucha reserva, sino que siempre se iba –casi a diario había que ir- a conseguirle lo que él fuera necesitando y mamá le colaboró enormemente a papá en su trabajo (Marina, 1925).

La narración de Marina permite advertir el contexto de una niña que habitaba una ciudad que se transformaba y en la que las distinciones sociales eran marcadas, como lo señalan algunos analistas que se refieren a Bogotá como una ciudad en la que se distinguía, por una fuerte marca de clase, a los bogotanos y los otros, aunque en los años treinta se experimentaba un “tránsito hacia una ciudad más compleja y diferenciada con agrupaciones cada vez mayores de asalariados, empleados, obreros calificados y no simples peones” (Uribe Celis, 1992: 51). Bogotá rompía con la imagen de ciudad republicana por la aparición de edificios en el Centro, por la modernización del acueducto y alcantarillado, por el servicio de energía eléctrica y alumbrado público, por la aparición del servicio de Taxis Rojos y el consecuente fin de los coches caballares públicos y, en especial, por era el tranvía eléctrico que tuvo vida desde 1910 hasta el 9 de abril de 1948.

Marina (1925), niña de “la ciudad”, hija de un profesional distinguido y de una madre diligente, es lo que podría decirse el correlato de una infancia ideal gracias a su articulación a una familia modelo y privilegiada. En efecto, una niña cuyo domicilio familiar está ubicado en el centro, en los años treinta, no es un dato menor pues, es justo el momento en que la alcurnia bogotana ocupó este sector de la ciudad.

Las iglesias, los almacenes, los tránsitos que menciona Marina (1925), dan cuenta de una experiencia infantil inscrita en el contexto que concentraba las actividades políticas, sociales, culturales, judiciales y económicas de la ciudad y, en gran parte, del país. En particular, la mención a las iglesias da cuenta de que estas constituían centros de socialización de la élite, en especial de las mujeres y los niños, porque representaban los espacios de encuentro con amigos y familiares y, de este modo, eran los escenarios donde se hacía gala de la indumentaria proveniente de Europa, de las buenas maneras y de las alianzas económicas y políticas de las

familias. Más aún, las iglesias mencionadas por Marina —La Tercera, San Francisco y La Veracruz— eran las que frecuentaban las familias notables de la ciudad y donde se concentraba la vida social de la ciudad y, quizás, del país.

En este sentido, puede decirse que la experiencia de infancia de Marina se instala en las tramas socioculturales de la “gente bien”: aristocracia raizal, empleados públicos, profesionales liberales y comerciantes acomodados”. Gente que, en síntesis, se definía por la diferencia con los otros: “los 'indios', es decir, artesanos, población servil, desempeñadores de humildes oficios urbanos como aguateros, cargadores, emboladores, marchamas, pequeños tenderos, personal obrero de la naciente industria” (Uribe Celis, 1992: 51).

Más aún, una niña que se deja ver en un ambiente marcado por las relaciones afectuosas, las buenas maneras y la preservación de la vida privada propia de las preocupaciones por la elegancia y el encanto que se encumbraba en los discursos de la época:

Mi papá y yo tuvimos una relación ¡magnífica!, yo fui... mis hermanos decían que yo era la preferida. Fuimos seis hermanos —cuatro mujeres y dos hombres- y yo fui la tercera. De mis hermanos yo recuerdo que tuve muy buena relación, con la hermana mayor, María T. Fuimos muy afines en los gustos y ella fue muy especial conmigo. La otra de nuestras hermanas, Julia fue muy distinta, retraída y desafortunadamente tuvo problemas de salud, entonces no compartió mucho nuestros juegos, ni nuestra patanería. Después de tres mujeres llegó Francisco —con él qué no hicimos-, y luego de unos años siguen Magdalena, a quien de chiquita protegimos mucho (...) y Eduardo a quien consentimos muchísimo porque fue el menor. Con mi mamá tuve muy buena relación. Mamá fue una persona muy alegre, muy extrovertida, ella solucionaba todos los problemas con una frase graciosa, ¡mi mamá fue muy extraordinaria! Ella nos dejaba salir solos, nos dejaba jugar en la calle. La oficina de papá —su consultorio- siempre estuvo dentro de la casa, porque a él le parecía que las personas —sobre todo las señoras- iban con más tranquilidad donde fuera una casa y no un consultorio privado, no... —los discursos de antes-. Entonces el consultorio estaba dentro de la casa y eso nos obligaba a ser más cuidadosos, menos peleadores... y nos hacía guardar un cierto silencio, una compostura especial, por lo que había gente extraña dentro de la casa (Marina, 1925).

La fuerza emotiva de la relación conyugal, entre padres e hijos, que resalta Marina se relaciona de manera significativa con *los confines hasta dónde puede llegar la vida social*, demarcando la diferencia con lo que constituía la sociedad, como bien se advierte en el plano teórico en la delimitación de la familia y la infancia moderna al exaltar que de puertas para dentro, en lo

familiar, toda la “energía del grupo se prodiga para la promoción de los hijos, cada uno en particular...” (Ariès, 1987: 534).

La exaltación de la privacidad de la vida familiar, en el relato, demarca relaciones con la disposición misma de los espacios pues, según explica Marina, “en las casas de antes había siempre un espacio y no se llegaba directamente a la sala, ni a los patios (...) había un zaguán y de un lado ya empezaba un recibo, con vidrios que daban al primer patio y ahí se recibía a las personas y luego se les hacía pasar”. La sala de recibo es, quizás, el indicio más claro del límite entre el afuera y el adentro, entre lo público y lo privado en la socialización de la niña y en las reservas que debían guardarse en el encuentro con extraños.

Ahora bien, eso no significa que de puertas para dentro, en la experiencia de infancia no se perciban esas reservas y la moderación y modelación de ciertos roles sociales. De hecho, la entrevistada indica como cotidianamente a la niña se le preparaba para desempeñar en el futuro el rol de señora de la casa, con la distinción de su estatus social:

Recuerdo que en casa yo me pedía hacer las cuentas del mercado. El mercado se hacía diario. La empleada iba con un canasto grande y traía lo de grano y traía también lo de verdura, es decir, la verdura y la fruta se compraban a diario. Me acuerdo que le daban dos pesos y entonces a mí me gustaba que mamá me dejara hacerle la cuenta a la empleada porque, generalmente, sobraba un centavo o dos centavos, entonces me los regalaba. Yo me acuerdo que eran dos pesos y como vivimos en el puro Centro –en diferentes lugares, pero siempre en el Centro-, entonces nos quedó siempre muy cerca el mercado, el “Mercado de Las Nieves”. De allá llevaban el mercado a diario, pero mamá no iba nunca al mercado de plaza (Marina, 1925).

Lo que a primera vista parecía un juego puede leerse como una forma de preparar la niña para administrar el hogar y dirigir a la servidumbre, en un proceso que exigía su participación en las dinámicas de las mujeres adultas de la casa, en una especie de yuxtaposición de la imagen moderna del infante que aprende experimentando y de la niña cuya sociabilidad debía darse en la educación privada de la familia y en las relaciones con los padres y criados.

Aquí lo importante es que la niña podía instruirse, hacer gala del rol de aprendiz pero guardando los límites sociales y etarios, pues era precisa la prohibición de hacer los oficios propios de las empleadas y la idea de actividades convenientes para la infancia: “Nos pedían que tratáramos de

ayudarle a la empleada a tender la cama —no que la tendiéramos nosotros sino que colaboráramos—, que no dejáramos desorden y después salíamos a los patios a jugar...” (Marina, 1925).

Por otro lado, de diferentes maneras, Marina en su narrativa pone en escena rasgos de las formas de vida que permiten comprender cómo, a pesar de que en los años treinta la familia fue interpelada para hacer uso de productos modernos para el cuidado de los hijos, en las prácticas cotidianas — incluso en los sectores que podían acceder a dichas novedades— se mantuvieron objetos y formas tradicionales de mantenimiento y cuidado de los niños y niñas en la vida doméstica:

En ese tiempo no se compraba nada especial de productos, recuerdo que nos bañábamos la cabeza con “jabón de la tierra” —hasta ya grandecitas—, yo no sé quien me aconsejó que consiguiera un frasquito ancho y echara una bolita de jabón y que eso botaba una babita y ¡eso era un prodigio para lavarse la cabeza! Ese era nuestro champú (Marina, 1925).

Aunque las alusiones al uso de productos artesanales pudiera parecer un dato irrelevante, lo significativo es que permite elementos para vislumbrar que, si bien, los años treinta constituyeron un escenario caracterizado por el despliegue de productos científicos que insinuaban la modernización de la vida material de las familias y por la popularización de manuales que avisaban sobre el estilo con el que debía asumirse el encargo, la vida cotidiana continuó permeada por prácticas, saberes y preocupaciones tradicionales, no solo en los sectores populares.

Así, por ejemplo, más allá de las características nutritivas del tipo de productos a consumir, como se anunciaba en la publicidad, en el relato de Marina, lo esencial eran los hábitos, indicando cómo el interés se mantuvo en el aprendizaje de las formas de comportamiento a la hora de comer, más que en la estilización de la dieta de los niños —como se infiere también en el hecho de que la familia comprara a diario en el “Mercado de Las Nieves”<sup>110</sup>—. De este modo, la puntualidad, la postura y la educación son aspectos que se reiteran en el relato: “Una cosa que era muy importante para mi mamá era que nos sentáramos todos al tiempo a la mesa y que nos

---

110 Es decir, una plaza, construida en 1905 junto a las Iglesia de las Nieves que servía de lugar de encuentro de campesinos y artesanos que vendían sus productos para satisfacer las necesidades diarias de las familias bogotanas.

comportáramos educadamente” (Marina, 1925).

Esto se puede explicar, en buena medida, porque estar en la mesa representa una forma de socialización fundamental en tanto, por un lado, exige poner en práctica normas de higiene y de urbanidad, disponer de un tiempo, de un espacio específico y de un manejo del cuerpo y las emociones y, por otro, posibilita afirmar el lugar social y cultivar relaciones sociales. En efecto en el 'trato social', para los niños en especial, como sugiere Elias, el comportamiento en la mesa constituye un escenario ineludible para manifestar los códigos y reglas que dan cuenta de sus “buenas costumbres” o del proceso de modelación de sus comportamientos. En términos de civilización, los niños en la mesa, según lo constatan los manuales, eran quienes más debían exigirse en la ostentación de las costumbres menos rudas o menos “infantiles” y, por ende, en la represión de los instintos y las necesidades fisiológicas (Elias, 1994:129-152).

Aunque la compostura en la mesa, bien podría permitir hacer un rastreo a la historia de la infancia, desde siglos atrás hasta el presente, por el momento lo que interesa destacar es la marcada presencia que mantiene la educación de los niños en la mesa y, en particular, la educación de las niñas como se puede apreciar en una cartilla de urbanidad que circuló en Colombia y en otros países y que fue varias veces reeditado<sup>111</sup>:

¿Cómo se porta la niña bien educada en la mesa? Con mucha discreción, porque allí es donde los defectos se ponen más de manifiesto y donde repugnan más a los que han de soportarlos.

¿Cuáles son las principales reglas que observa la niña bien educada durante las comidas?

Primera. No ponerse a la mesa sin tener las manos escrupulosamente limpias.

Segunda. No tocar nunca la comida con los dedos.

Tercera. No hacer ruido con los labios al beber o al mascar, porque es cosa muy repugnante.

Cuarta. Guardarse mucho de dar muestras de entusiasmo cuando presentan algún manjar que mucho gusta, o de desagrado cuando traen algo que disgusta o que no apetece.

¿Cómo estará segura de no ser molesta o ridícula en la mesa?

Si es en casa o en el colegio, portándose en todo según la enseñan los padres o maestros.

¿Y cuándo se halle entre forasteros?

---

111 Los textos e imágenes de la "Cartilla moderna de urbanidad para niñas" se retoman, actualmente, en Protocolo y Etiqueta. Un portal enciclopédico de difusión de contenidos sobre "buenas maneras, saber estar, educación y temáticas afines", creado desde 1995. El libro está en el link "Manuales", donde se explica que contiene "aquellos cursos y manuales de entidades y empresas que nos han dejado publicar sus manuales para el conocimiento general de todos nuestros usuarios, así como los cursos o manuales propios o cedidos por terceros que puedan servir de referencia, consulta y estudio a todos nuestros lectores" (En línea: [http://www.protocolo.org/modelos/cursos\\_y\\_manuales/](http://www.protocolo.org/modelos/cursos_y_manuales/)).

Ordinariamente observando las mismas reglas que en su casa o en el colegio; en los casos imprevistos tomando por guía el ejemplo de las personas de más respeto y de mayor educación que estén en la mesa con ella; conviene sin embargo hacerlo sin llamar la atención y sin ser notada (Edelvives, 1961, 15ª Edición: 17).

La importancia del comportamiento en la mesa, destacada por Marina en su experiencia de infancia, se expresa como una exigencia de la madre indicando como la intención de regular el cuerpo y, en ella, inscribir la relatividad cultural de las “formas de comportarse, caminar, correr, sostener la cabeza y colocar brazos y piernas”, (Brown, 1989; Butler, 1990; Bordo, 1993), fue instituyente de las formas de cuidado de los niños y, en especial, de las niñas.

Cuestiones todas que permiten advertir una determinada relación consigo mismo, en un régimen corporal que se prescribe, racionaliza y enseña en manuales de consejos, etiqueta y modales, y se impone tanto por la sanción como por la seducción (Rose, 1996) tal como se aprecia en el extracto de la cartilla donde la compostura en la mesa se presenta como una oportunidad para mostrarse condescendiente con los hermanitos, para rezar con devoción las oraciones y para ayudar a poner en su sitio las cosas de la casa, mientras la mala educación, se representa en las actitudes afanosas, en las malas posturas, en la molestia y la ridiculez. Lo invariable de las relaciones entre el cuidado de los más pequeños y la interpelación a su comportamiento en la mesa se desliza hasta nuestros días, pero también siglos atrás, como se puede apreciar en las colindantes ideas de Erasmo de Rotterdam (1530), en el siglo XVI, al referirse a la “urbanidad en las maneras de los niños”<sup>112</sup> y precisar que la mesa, “el convite”, es la ocasión para ver en los niños “lo inurbano” y lo “incivilizado” y, por tanto, la ocasión para acostumbrar la vida desde los primeros rudimentos a la urbanidad.

La reconstitución de infancia de Marina pone en escena una imagen de niña y vida familiar que enfatiza en la esfera privada y que insiste en un modo “discreto” de ocupar la calle, tal como se aprecia en el hecho de que emerja dicho lugar, pero siempre con la salvedad de estar con otros niños, con iguales:

Mi mamá, nunca nos dijo cuidado, nos dejaba ir los Viernes Santos, con mi hermana y la prima, a

---

<sup>112</sup>De civilitate morum puerilium (De la urbanidad en las maneras de los niños —dedicado al Príncipe Enrique de Borgoña, estando niño—), es considerado hito del tratamiento sistemático de la urbanidad.

Monserrate. ¡Solos!, yo creo que eso todavía es una novedad, nos daba para irnos y nunca nos dijo cuidado... (Marina, 1925).

La cercanía entre la infancia recordada en el relato de Marina (1925) y la idealización de la infancia, ratifica el papel que en dicha experiencia juega la extracción social y económica de la familia, así como el contexto urbano en el que se desenvuelve la entrevistada incitando, a su vez, la pregunta por las formas de hacerse niños y niñas de quienes transitaban en otros escenarios sociales, en este mismo contexto histórico.

### **José, un niño campesino de Boyacá, un niño trabajador**

Un buen indicio de las formas de vida y las consideraciones para con los niños, en otros escenarios, es la reconstrucción de la vida de infancia de José, un niño campesino que vivió su infancia en los años treinta en la vereda de Puente de Tierra, del Municipio de Chiquinquirá<sup>113</sup>:

Nací algo enfermo como que de tos ferina, entonces recién nacido con esa tos, pues mi mamá decía ¡hay se me muere el niño!, y por eso los padrinos me llevaron a bautizar. Me llevaron el 24 de agosto y cuando les preguntaron ¿cuándo nació el niño? ellos dijeron “el 24 de agosto” y así me dejaron la fecha de nacimiento...

Para bautizar a un niño, preguntaban, ¿el papá y la mamá?”. Si fulana de tal y fulano de tal, muy bien y ¿cómo es el nombre del niño?, fulano de tal, entonces lo bautizaban con el nombre que querían los papás, pero cuando era bastardo (...) el padre abría el almanaque y colocaba el nombre del santo del día de nacimiento. El 24 de agosto está San Bartolomé y entonces (...) quedé Bartolomé, pero mis padrinos no supieron dar la razón... bien y dijeron que me habían puesto José.

...yo ni sabía que me llamaba Bartolomé, ni nada, y por ahí a la edad de unos treinta años –yo no tenía papeles- dije “voy a sacar la cédula, que me hace falta”, y pedí la fe de bautismo a la iglesia de Chiquinquirá, (...) y cuando llegó –porque yo estaba en el Valle del Cauca-, vi dizque Bartolomé y dije “este no soy yo”, éste cómo voy a ser yo, ¡si yo soy José!

Y entonces me puse a mirar, a ver que decía, y sí... Hijo de fulana tal, que es mi mamá, padrinos fulano y fulana. Y dije, ¡pues claro, eso fue que mandaron a bautizar así! y cuando yo fui a la vereda después de mucho tiempo, (...) fui a donde mis padrinos y les dije: “bueno padrinos, pero qué pasó que me mandaron a bautizar fue Bartolomé y yo soy José”. Y mi padrino me dijo: “no, no ahijadito, usted quedó allá Bartolomé por lo que era hijo natural, porque para bautizar a los hijos naturales el padre abría el almanaque y le colocaba el nombre del santo que le correspondía al día del nacimiento. Y como usted era del 24 de agosto, pues quedó Bartolomé, pero no se debe

---

113 Es un municipio de Colombia ubicado en el Departamento de Boyacá que se reconoce como santuario de la Virgen de Chiquinquirá (una versión local de la Virgen del Rosario).



disgustar porque San Bartolomé es un gran santo, porque él fue ‘degollado vivo’... y así quedé..., ya no me pude cambiar el nombre...

Cuando nací mi mamá creía que yo me iba a morir porque, por lo regular, al niño que le diera un patatús fuerte se moría, porque no había tanta ciencia médica y allá se ponían era con hierbitas... a darle. Que sí tenía tos, “vaya traiga un poquito de poleo y unas moras y hágale un agüita y déle”, y sí era una tos bien jodida, ¡pues se morían! (José, 1930).

Como una muestra sensible de eso que algunos teóricos han denominado memoria heredada (Halbwachs, 2004b), adquirida, transmitida (Aróstegui, 2004), recuerdo apropiado (Mannheim, 2002), o historia construida como testigo auricular (Koselleck, 1993), José hilvana en el relato su infancia desde el nacimiento en un sector rural.

En su relato reconstruye condiciones y prácticas de cuidado e infantilización de las cuales fueron objeto los niños y las niñas que estaban ubicados fuera de la extensión de la ciudad y que hacían parte de familias y grupos poblacionales cuyas formas de vida solían ser impugnadas por los políticos e intelectuales que, excitados por la idea de la infancia como promesa y riesgo del progreso, generalizaban el supuesto de que la penuria era propia de los niños que provenían de hogares ilegítimos, en tanto eran descuidados y lanzados, por sus propias familias, a la enfermedad y la delincuencia.

En el relato de José la referencia a las circunstancias del bautizo y las particularidades de la elección de su nombre hace parte, justamente, de la historia de su condición de ilegitimidad o, como dice el entrevistado, de la historia de los niños a los que se les denominaba *bastardos o naturales* y a los que jurídicamente se les identificó como hijos “de padres que al tiempo de la concepción no estaban casados entre sí” (Ley 45 de 1936), dando cuenta de la impugnación meramente moral. Cuestiones todas que anuncian la constitución de una experiencia de infancia en el seno de una familia que no se corresponde con el ideal de un grupo constituido por padre, una madre e hijos en el seno de un vínculo matrimonial, pero que permite considerar la importancia que los "allegados, próximos o prójimos"<sup>114</sup> tuvieron en la constitución de las

---

114Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2001), la palabra *allegado* es usada con tres acepciones, estrechamente relacionadas: Cercano o próximo en el espacio o en el tiempo; Dicho de una persona: Cercana o próxima a otra en parentesco, amistad, trato o confianza y dicho de una persona: Que vive transitoriamente en casa ajena, por lo común sin ser pariente del dueño. En el análisis histórico-cultural los *allegados* cobran un lugar esencial en la comprensión de los sujetos y las subjetividades pues, al dar cuenta de los otros –cercanos, próximos y convivientes, por parentesco, amistad, trato o confianza- dan cuenta de la dimensión intersubjetiva que configura las

trayectorias biográficas y, particularmente en la configuración de la experiencia y memoria de infancia, en tanto agentes que, como señala Ricoeur, median entre la memoria individual y colectiva al constituir un "plano intermedio de referencia" en el que se realizan los "intercambios entre la memoria viva de las personas individuales y la memoria pública de las comunidades a que pertenecemos" (2003: 172) y, por tanto, un plano sin el cual no sería posible la constitución de la experiencia subjetiva<sup>115</sup>.

En el caso de José, la familia entraña una organización y dinámica social propia de sectores en los que pervive enérgicamente el mestizaje cultural respecto al rol de las mujeres de tal manera que, al tiempo que emergen las evidencias del lugar de la madre como eje de la estructura familiar y como responsable de su sostenimiento<sup>116</sup>, surgen los rastros del desconocimiento de su lugar productivo. De este modo, del lado de la figura de la madre como responsable central del cuidado, aparecen también los signos de su subordinación y explotación, con efectos directos sobre el lugar del niño y su trayectoria biográfica.

La ilegitimidad en el relato biográfico de José permite dar fuerza a la idea de que el cuidado del

---

rutinas y significados compartidos (Berger y Luckmann, 1993: 21), y en ellos, la memoria como configuración atribuible a la relación del sí y los otros.

115 La importancia de los allegados en el plano de la experiencia está dada por representar "una gama de variación de las distancias en la relación entre el sí y los otros" y, más aún, porque alude a "esa gente que cuenta para nosotros y para quien contamos nosotros". La variación de distancia y de las modalidades de distanciamiento hacen de la proximidad relaciones dinámicas, en las que son cambiantes las posibilidades de hacerse próximo, sentirse próximo" (Ricoeur, 2003: 172). Los allegados en la mutua institución entre el individuo y lo social, entre memoria individual y memoria colectiva permite complejizar el análisis en clave biográfica pues, "a la contemporaneidad del «tomar juntos de la edad» añaden una nota especial que afecta a los dos «acontecimientos» que limitan la vida humana, el nacimiento y la muerte. El primero escapa a mi memoria; el segundo cercena mis proyectos. Y los dos solo interesan a la sociedad por razón del estado civil y desde el punto de vista demográfico de la sustitución de generaciones. Pero los dos tuvieron o tendrán importancia para mis allegados. Algunos pudieron lamentar mi muerte. Pero, antes, algunos pudieron alegrarse de mi nacimiento". En este sentido, puede vislumbrarse aún más la importancia de los allegados en las experiencias de infancia, pues son ellos quienes pueden haberse alegrado por el nacimiento, celebrar el milagro de la natalidad, como dijera Hannah Arendt, y donar un nombre con el que el sujeto se designará durante toda la vida (Ricoeur, 2003: 173).

En efecto, el lugar de los allegados emerge en todas las experiencias de infancia analizadas en la presente investigación, sin embargo las variaciones y las modulaciones son diferenciales, por efectos obvios del contexto socio-cultural en que cada entrevistado devino infante.

116 Dueñas (2000), afirma que el legado indígena del lugar social de la mujer como sostén de la familia es una de las razones por las que el matrimonio resulta una formalidad inoperante y un gasto innecesario y aunque su análisis se circunscribe a la Sociedad Colonial, no debe perderse de vista que "ilegitimidad" representa una dinámica específica de vínculos sociales y, quizás, de resistencias al orden impuesto a la familia en las sociedades latinoamericanas (Dueñas, 2000). En esta lógica pueden desenmarañarse relaciones y rupturas importantes para comprender la ilegitimidad en clave histórica y complejizar la comprensión de su frecuencia y de su impacto en las historias de las infancias, en la primera mitad del siglo XX y ello, sin duda, merece una investigación independiente.

niño se soportaba en una estrecha relación entre la organización familiar y comunitaria que posibilita entender que ser un hijo ilegítimo no afectaba las filiaciones paternas. De hecho, en el caso del entrevistado se advierte cómo la filiación con la familia del padre fue permanente y fundamental en la subsistencia del niño, permitiendo connotar que los hijos ilegítimos tuvieron un lugar dentro del mantenimiento del orden local, en tanto fueron, junto a las mujeres, los encargados de mantener los vínculos y sostener las familias ante la sistemática migración de los varones jóvenes. En palabras del entrevistado: "...él que era mi tío le había dado una casita para que mi mamá viviera, porque mi mamá, pues me tuvo soltera, ella nunca fue casada... mi tío le dejó esta casita para que ella cuidara la finquita y estuvo, porque mi tío tenía otra finca por allá..., por allá ¡lejos!, entonces ahí nos criamos" (José, 1930).

Pese que los padres no eran casados, nunca convivieron y además el niño nunca tuvo vínculo con el padre, el entrevistado da cuenta de unas relaciones sociales y familiares que permitieron encargar o delegar el cuidado de la madre y del bebé y, quizás, prever apoyo para el proceso de la crianza:

Yo no conocí a mi papá pero, pues mi mamá si me dijo "fulano de tal es su papá y por eso su tío nos dio la casa ahí para vivir" y yo sabía que mis padrinos de bautizo eran primos de mi papá. Fue que mi papá tuvo un accidente con un vecino. Mi papá tenía un lote de maíz abajo del camino, pero allá los caminos no tenían cercas de alambres ni nada y ahí tenía sus maíces, entonces había un señor —don Ramón, que era hasta familiar de mi mamá, primos con mi mamá— y don Ramón se iba pa' Chiquinquirá con dos cargas de leña en dos bueyes y como había unas tiendas de chicha y él se ponía a tomar chicha y dejaba sueltos los bueyes.

Una vez los bueyes llegaron y se metieron al maíz de mi papá y se lo comieron y mi papá llamó al señor y le dijo, "hágame un favor me paga este daño que hicieron los bueyes porque la culpa es suya por tener los animales ahí sueltos". Entonces el señor le dijo que no pagaba y un día dizque mi papá le dijo a otro señor: "a esta hora sube el viejo Ramón con los bueyes, camine y le pegamos un par de garrotazos al hijuemadre, por no pagarme, que no me joda...". Se fueron y mi papá llevaba el azadón al hombro y le dijo, al viejo "me va a pagar el maíz o qué"; y el otro se negó.

Mi papa le pegó con el azadón y lo mató (...) entonces mi papá se echó a perder... se echó a perder en el monte, pero una tarde dizque fue y le dijo a la señora del primo: "hágame el favor y me arregla esta camisa y me arregla esta ropa, voy a pegarme una escapadita por ahí mientras pasa el volate (...), dentro de unos meses pregunten carta ahí en el ferrocarril".

También le dijo "aquella señora va a tener un niño o niña, si eso es mío me hace el favor y lo mandan a bautizar que un día vengo y entonces arreglamos". La señora del primo le dijo "bueno, bueno, claro está" y entonces el primo fue y le dijo a mi mamá: "mire usted lo que va a tener es

de Saturnino y él me dejó recomendado que yo le vaya a bautizar lo que haya: niño o niña (José, 1930).

Así, a pesar de la ausencia del padre, José cuenta que la mamá encontró cierto apoyo en la familia paterna para la crianza de los hijos, aunque no podía ser de otro modo pues a cambio de su trabajo recibía comida y ello suplía solo en parte las necesidades familiares:

Mi mamá se comprometía, por ejemplo, en la cogida del maíz o en la arada (...) iba a los bailes de los compadres, pero a la cocina... a ayudar a cocinar, a hacer los sancochos y a matar las gallinas —mi mamá era muy hábil para eso— y le daban comida pa' llevar pa' nosotros (José, 1930). En las cosechas... si estaban trabajando papa, le daban una canasta de papa y si estaba cogiendo maíz le daban un canastico de maíces, así enteritos, para que los llevara y ella los desgranaba para hacer la sopita. Todos los días se comía sopa, todos los días... y eso alimentaba muy bien... ¡hoy ni los niños comen sopa!, pero, en esa época, sí era sola sopita. Afortunadamente, en el campo siempre se conseguía una que otra haba o frijol o los tallitos que se le echaba a la sopita y uno comía una o dos tazaditas y estuvo. ¡Esa era la comida y se comía bien! (José, 1930).

Sin duda, el relato del entrevistado da cuenta de cómo las mujeres intercambiaban su trabajo en una dinámica que podría entenderse propia del mutualismo, aunque esta lógica podría distraer de las desiguales utilidades que tenían las mujeres, del gran esfuerzo que debían asumir para la subsistencia familiar y de las implicaciones para el proceso de infantilización de los hijos, pues evidentemente la falta de un estipendio económico era una de las razones para que los niños se incorporaran precozmente como fuerza de trabajo y apoyo del sostenimiento familiar:

¡Todos trabajamos!, ¡todos!: trabajé por ahí... desde la edad de unos cinco años y ya seguí sirviendo para la siembra de papa, para arreglar el abono o para tapar con un azadoncito las siembras y ya ganaba mis siete centavitos. ...nos defendíamos algo porque mi mamá era muy pobre. Entonces eso servía para comprar, pero no comprábamos sino la panela y la sal... Ya después mi mamá recibió una vaquita en aumento a un señor, entonces ahí resultaba la leche para hacer el desayuno con agua-sal. Agua-sal con leche era lo que se tomaba en esa época y se hacía una arepita de maíz o envueltos de maíz y entonces con eso desayunábamos. Al almuerzo tomábamos sopita y de pronto tomábamos más sopa a la comida, pero se comía muy poco arroz, porque lo que se comía era lo que resultaba por ahí en el campo y resultaba mucho la alverja, el haba, los nabos..., las rubas, la papita criolla y la papa de año... (José, 1930).

Lo difícil del sostenimiento de las familias, permite apreciar que la vinculación laboral de los niños representó una forma de proveerles cuidado, pues garantizaba la comida que no podía

proveerse en la propia casa, tal como se aprecia en el relato, donde se señala lo común que resultaba que las mamás llevaran a “los hijos para que le sirviera a alguien que tenía plata (...) trabajando para que les dieran cualquier pieza de ropa y comida” (José, 1930), demostrando como la vinculación de los hijos desde muy pequeños a trabajos en casas de familia o unidades domésticas fue una alternativa, quizás la única, para asegurar la provisión de alimentación y vestido de los niños, así como para formarlos.

A mí me decían “usted se mueve aquí adelante de los bueyes se va despacio, despacio, sin correr tanto, porque tiene que ir ahí cerquita a los bueyes y con una varita va arriando allá y los bueyes van detrás suyo”. Donde uno trabajaba le enseñaban y le decían “lo necesito hoy es pa’ que vaya a ser tercero de los bueyes’, entonces ese era el destino mío todo el día para ganarme los centavos. Uno se acostumbraba a ese trabajo y le daban su guarapito y su arepita pa’ comer y toda esa vaina, entonces daban buena comidita, en la casa no se podía comer nada... la sopita porque no había más que comer.

Los trabajos a los que eran vinculados los niños resultaban exigentes pero esto era común en la cotidianidad del contexto descrito por el entrevistado:

¡Trabajar!, eso era normal. Allá un niño de diez años ya era un obrero y ¡guapo pa’ trabajar! Sí. Éramos guapos pa’ trabajar, porque era trabajar todo el día ¡con juicio!, no era ir a jugar. ...desde chico estuve trabajando con otras personas (...) el jornal era todo el día, ¡todo el santo día!, trabajando al azadón, sembrando papá o arrancando papá o rozando. Cuando ya estuve más grandecito ya de diez o doce años, me pagaban los diez centavos y yo ya alcanzaba a manejar la yunta de bueyes (José, 1930).

Ahora bien, el trabajo se vislumbra, en el relato, como el escenario donde se fortalecían las relaciones sociales del niño y, en últimas, la actividad donde también había ocasión para divertirse, en especial, a la hora del "puntal" o la comida, pues el entrevistado señala que jugaba y que: "ahí, a veces, con buen guarapo" se emborrachaba, indicando la existencia de una forma de divertirse como los adultos y ratificando lo común que resultaba de partir con ellos.

La vida del trabajo, según la recuerda José, no era tan difícil porque desde muy pequeño, cuando estaba en la casa siempre debía estar “haciendo alguna cosa”, dando cuenta de que los adultos y en especial la madre, eran estrictos y ello denotaba la "buena crianza":

...ella lo corregía a uno... por contestar feo o alguna cosa así, ella si le daba a uno su fuetera (...) le pegaba a uno con un lazo o con un fue de cuero, ¡le daba a uno hartos fuetazos, hartos!  
Había que ser obediente y nada de ir a ser grosero, ¡nada!, en ese tiempo no se podía ser grosero, con nadie o ¡ahí mismo... una pela!  
Aunque yo era pícaro, pa' joder, porque el trabajo lo ponía a uno vivo.

Evidentemente, lo que para el entrevistado era "ser vivo" gracias al trabajo guarda relación con la autonomía que debían tener los niños, —más aún en su caso como hermano mayor—, pues eran encargados del cuidado propio y de los otros:

...Tenía que hacer la sopa y moler en una piedra el maíz...  
...Mi mamá me decía: este maíz lo muele y lo cuele; pone a hervir agua con los tallitos y una papita rebanadita con buena sal y cebolla y a lo que este hirviendo la olla le echa la masa y dice: "en nombre de Dios Padre, Espíritu Santo". Cuando vaya a botar la masa, se echa la bendición pa' que no se vaya a cortar la sopa. Y ¡cómo no!, quedaba buena sopa y ahí le tenía a mi mamá, cuando volvía de trabajar... ese era el almuerzo y le daba a mis hermanitos que estaban pequeños, porque eran menores que yo.

Sin duda, habría que dedicar otro análisis al protagonismo de los niños en el trabajo doméstico o como dicen los entrevistados "en el oficio", pues tal como lo narra José, de puertas para adentro los niños fueron actores centrales en el sostenimiento familiar —como más adelante lo reiteran otros entrevistados—.

Detrás de un oficio, se recuerda otro y otro —recoger leña, traer agua, ver la vaca, arreglar la huerta, sembrar lo que se pudiera, ponerle pasto a la oveja, llevar agua a los animales, cocinar...— de tal modo que José concluye que en su experiencia de infancia "lo raro era no hacer nada". Las reglas de la vida estaban claras, no se podía holgazanear: "Sí mi mamá decía: y qué estuvo haciendo hoy, cuál fue el oficio de hoy, y no se había hecho nada, pues me daba un par de fuetazos" (José, 1930).

Con ojos de adulto, en el transcurso del relato, el castigo físico, se aprecia como parte de la buena crianza de la madre y se enaltece con una forma más eficiente de regular a los niños en la época, aunque valdría preguntar sí en ese entonces, siquiera, se concebía que la crianza podía ser diferente. En una narrativa más analítica, el entrevistado, menciona que en su infancia: "no se podía pues vivir ahí, como estando con más niños al juego..." y precisa que no había juego",

aunque en otros momentos del relato se refiere a las hazañas con el trompo, la matraca y los compinches —donde asoman las imágenes del niño jugando, el niño inventando y el niño trasgrediendo—.

Evidentemente, en el relato de José nos encontramos con un modo de ser niño que retrata las condiciones de vida campesina y, en ellas, modos de criar y de infantilizar que como dice Salazar, al analizar la historia de los niños guachos de Chile (1990), permiten historizar desde los márgenes y apreciar la vida social desde la sensibilidad humana que contribuye a configurar identidades y que quiebra los ideales o las categorías estáticas para analizar a los sujetos.

En este caso, una identidad como niño trabajador que problematiza el lugar de la infancia como eslabón de preparación a la adultez centrado en la escuela y ligado al binomio idealizado de padre y madre pues, es de destacar que, en esta experiencia estos actores están presentes pero no en el sentido profundamente romántico, ni profundamente perverso en el que los que los circunscriben los discursos. Hay solo relaciones precisas entre el niño y los otros en la especificidad de una experiencia en la que las rutas y los referentes para procurarse sentido se urdieron en el lugar como hermano mayor, como respaldo de la madre, como campesino, como trabajador y, de este modo, como un sujeto con destrezas, con motivaciones, con expectativas y padecimientos.

De ese tiempo, otra cosa que recuerdo es que nos tocaba descalzos, ¡porque allá que alpargates!, ¡nadie!, todo mundo así descalzo. Un día, me mandaron a las tres de la mañana a levantar los bueyes, porque ese día iban a arar y tocaba ir a levantarlos pa' que comieran pasto y esa noche había escarchado —eso era por ahí en el mes de enero que es cuando cae la escarcha- y eso... eso chirriaba la escarcha en el pasto cuando yo caminaba, entonces los pies se me durmieron. Cuando (...) los bueyes se pararon ¡caramba! ahí mismo uno de esos defecó y a lo que botó esa boñiga yo llegué y metí los pies ahí pa' calentármelos porque no los sentía del frío.

En la trama de esta trayectoria biográfica, a los 15 años José ya estaba lo suficientemente preparado y ya era lo suficientemente grande para aumentar las aspiraciones como trabajador y para emprender vuelo y recorrer las regiones como jornalero. Además las condiciones lo permitían pues, entre los cuarenta y cincuenta en el país, el despliegue de la agricultura, las bonanzas de ciertas regiones y los conflictos políticos incidieron en la migración y circulación de

los jornaleros:

A mí me gustaba mucho trabajar y cuando estuve ya más grande, cuando tenía quince años un tipo me dijo que en Manizales pagaban el jornal a peso y yo me fui con él para Manizales ¡a ganar a peso! y ¡bien alimentado!, con buena comida (...), estando yo allá, trabajando a peso el jornal, me aguanté como unos... tres años trabajando.

De esta manera José (1930), pone en escena la historia de los niños campesinos que engrosaron las filas de trabajadores sin tierra y que sostuvieron las grandes haciendas, permitiendo entrever la particularidad de la constitución de experiencias de infancia en el seno de estructuras sociales en las que la identidad de los sujetos se articuló a la fuerza de trabajo doméstico y asalariado. Experiencias de infancia que reclaman un lugar en la historia, en términos de comprensión, pero también de justicia con sujetos que coadyuvaron en el sostenimiento de la dinámica social, económica y cultural del país. Más aún, una experiencia que permite comprender cómo el trabajo infantil en el marco de una vida de infancia se constituyó como parte de una estrategia de los adultos para proveer cuidados y preparar para la vida, tensionando las lógicas del presente donde el trabajo se lee en clave de maltrato infantil, independientemente de las historias de vida y de la complejidad sociohistórica del fenómeno —especialmente, en los países latinoamericanos (Pedraza, 2007) —.

### **Virginia, la niña encantadora**

Continuando con el rastreo de las formas de constitución de experiencias de infancia, es necesario señalar que entre los años cuarenta y cincuenta, la diversificación industrial<sup>117</sup>, social y cultural del país impactó la “vida” de los pobladores, en especial por los efectos económicos y políticos de la Segunda Guerra Mundial. En este escenario la acumulación de capital privado y social potenció el surgimiento de fábricas modernas y empresas agroindustriales que incidieron en el ordenamiento y vida en las regiones, en especial, en las ciudades que como Bogotá y Medellín se caracterizaron por la llegada de campesinos migrantes; por la concentración de las familias de industriales y, en consecuencia, por el nacimiento de las grandes y medianas fábricas

---

117 Los sectores de la industria manufacturera, el transporte, las telecomunicaciones y las finanzas tuvieron un crecimiento significativo mientras que sólo a principios de los años cincuenta tendría efectos en el sector agropecuario.



y el establecimiento de las alianzas de los industriales<sup>118</sup> como determinantes del ámbito público. Una trayectoria de infancia que permite entrever estas transformaciones y el impacto en las dinámicas familiares y la vida de los niños se configura en el relato de Virginia. Una entrevistada nacida en 1937, en Bogotá, en el seno de una familia potentada, proveniente de Antioquia:

Mi papá era de familia antioqueña, él nació en Titiribí-Antioquia y se radicó en Bogotá. Mi mamá también era antioqueña, es decir, yo soy de raza antioqueña, por decirlo. Ellos se casaron y se quedaron a vivir en Bogotá. Mi mamá murió cuando yo tenía un año, entonces mi papá al año se volvió a casar con Lina Salazar y ella fue mi mamá toda la vida.

Ella fue la que me crió, o sea cuando yo digo mi mamá me refiero es a ella... Éramos cuatro hermanas, una hermana mayor, de un matrimonio anterior de mi papá y las dos hermanas menores, hijas de Lina. Esa era la familia, nosotros vivimos siempre en Bogotá, pero con idas frecuentes y largas, en vacaciones, a Medellín para visitar a la familia de mi papá... es decir, nosotras no éramos sino cuatro, pero nuestra niñez ¡siempre! fue llena de primos, o sea la familia extensa era realmente muy presente en la vida.

Nuestra casa quedaba en el barrio de “Las Nieves”, en la calle 19 con la carrera 5ª y esa era una casa de esas ant... ¡no antiguas!, sino de esas casas viejas que eran con un corredor ¡larguísimo!, con las habitaciones todas interconectadas por puertas interiores, a un lado, y lo que diríamos la zona social, al otro lado; con tres patios y entonces esa casa era helada...

Mi papá... mi papá era abogado, él trabajaba en el Banco de Colombia y no éramos ricos, pero sí teníamos mucha comodidad. Entonces en la casa siempre —en esa época, eso no era raro—, había dos o tres empleadas del servicio internas, ¡esa casa tan grande!

Mi papá compró antes de la guerra mundial un carro de marca Packard, que era una cosa ¡grandísima, enorme, lindo ese carro!, era como una limosina, duro mucho tiempo porque esos carros eran indestructibles.

¡Eh!... y recuerdo, pues la casa nuestra de campo que era en el Ocaso y que se llamaba La Eloísa —por mi abuela—. Las vacaciones que no íbamos a Medellín íbamos al Ocaso y, a veces, cuando no íbamos a Medellín los primos nuestros, los hijos de mi tío Pablo, venían de Medellín a Bogotá. O sea en las vacaciones siempre había esa reunión con los hijos de mi tío y con su familia (Virginia, 1937).

La fuerza de la impronta cultural antioqueña en la constitución de la infancia de Virginia es evidente y permanente en la primera parte de la reconstrucción de sus memorias de infancia. La idea la “raza antioqueña”, por ejemplo, más que una simple expresión es la muestra de todo un proceso de configuración identitaria de la cultura paisa en el país y de una serie de aspectos fundamentales para comprender algunas particularidades de los procesos de constitución de las experiencias de infancia de los niños socializados en familias antioqueñas.

---

118 En 1944 se creó la Asociación Nacional de Empresarios de Colombia –ANDI-, en Medellín, constituyéndose como el gremio empresarial más importante de Colombia.



“Yo supongo que es mi foto de un año, pero no tiene fecha, yo le escribí que era yo cuando era chiquita” (Virginia, 1937)

Frente a ello, es pertinente decir que analistas que se han preguntado por lo mestizo en la configuración de la nación han identificado que la imagen de los antioqueños como "una raza", alude a la idea de su superioridad, el mito de la pureza racial, el prototipo de la belleza en el país y el rechazo a tener herencia negra o india<sup>119</sup>. Evidentemente, la alusión que ideólogos, intelectuales, humanistas y políticos –hasta la actualidad-, hacen a la *raza antioqueña* guarda relación con el imaginario “de la blancura”<sup>120</sup> del antioqueño y suele asociarse con "el famoso espíritu empresarial de los antioqueños”, con lo recio de sus formas de ser y con la defensa de los valores materiales y el catolicismo en la cultura de la región (Wade, 1997, citado por Posada, 2003).

Ideas que resultan de suma importancia para una aproximación histórica a los procesos de socialización y, por tanto, para la comprensión de la constitución de la infancia como experiencia en estas tramas culturales. En efecto, en el presente análisis, puede advertirse una estrecha relación entre el padre de la niña y el linaje paisa, en buena parte porque las condiciones de la vida familiar guardan estrecha relación con la ubicación del papá de Virginia en el sector

---

119 Los ejemplos del tinte racial que define la identidad de los antioqueños y la diferenciación escrupulosa de los “otros” pueden darse en diferentes sentidos y procesos socio-históricos. De un lado, cabría mencionar palabras de humanistas que definen al antioqueño como “blanco, muy poco sonrosado, delgado, membrudo y fuerte, de fisonomía notablemente angulosa o de rasgos pronunciados; su nariz recta y de muy fino perfil; el ojo negro, burlón, meditabundo y luminoso; su porte bastante distinguido y su expresión reservada” (Samper, 1861: 86- 87).

120 Wade, analiza las relaciones regionales y raciales entre Antioquia y el Chocó como región negra. Enfatiza que la negación de la contribución negra a “la raza antioqueña” está entrelazada con el proceso de blanqueamiento nacional y latinoamericano, aunque indica la particularidad que este fenómeno tienen en Antioquia donde, el blanqueamiento, incidió con fuerza en prácticas como la búsqueda de un cónyuge más blanco para asegurar una descendencia con piel más clara y en el señalamiento de lo negro como algo pobre, malo y feo (citado por Posada, 2003).

financiero y, de cierto modo, con los trazos de un contexto familiar que funde disciplina un código moral, fuertemente, arraigado en los principios del orden (Posada, 2003: 107). Así, cada uno de los aspectos que menciona la entrevistada resulta pertinente para identificar la particularidad del capital social, económico y cultural en el que se cifra su vida de infancia y para rastrear las tensiones que implicaban los referentes antioqueños.

Ligado a las condiciones económicas de la vida familiar vale señalar que las claridades que hace Virginia sobre *lo común* que resultaba tener dos o tres empleadas domésticas en la época y sobre la diferencia entre la vida acomodada y la riqueza, dan cuenta de la vida de una niña integrante de un círculo social con claras distinciones de la mayoría. Aunque, tal como lo colige la entrevistada en el relato, al ser parte de una familia antioqueña instalada en Bogotá fue, por momentos, fracción de los excluidos en la sociedad bogotana:

Yo en el colegio tenía una relación más bien difícil con mis compañeras por dos razones: una, porque yo era muy buena estudiante y yo me imagino que era de esas mamonas (risas) y, otra, porque en esos colegios como el Gimnasio Femenino y el Marymount venían las niñas de la media y alta (Virginia, 1937).

Como indica la entrevistada, en Bogotá la diferencia social constituía un referente fundamental en las improntas de las familias —consideradas— arraigadas y en el imaginario que se tenía de quienes llegaban de otras partes. Como lo dice Mendoza, quienes llegaban a Bogotá, todavía con el polvo de la carretera en las solapas, no podían ser sino advenedizos, pues "los bogotanos de pura cepa no se parecían a nadie..., salvo a ellos mismos y, quizás, a ciertos elegantes ingleses, que se veían en las películas". Los bogotanos se notaban saludables y su expresión "parecía encendida por el buen whisky y por el aire vivo de la sabana donde tenían casas de haciendas y mayordomos"; era fácil saber que "respiraban clase del Jockey Club o del Gun" y que con algún escrúpulo iban a la grama del Country Club los sábados o domingos (Mendoza, 2004: 24). De ahí que los bogotanos o los cachacos, como señala García Márquez en sus memorias, resultaran demasiado presuntuosos y, por ende, detestables:

...los cachacos eran los nativos del altiplano, y no sólo los distinguíamos del resto de la humanidad por sus maneras lánguidas y su dicción viciosa, sino por sus ínfulas de emisarios de la

Divina Providencia. Esa imagen llegó a ser tan aborrecible que después de las represiones feroces de las huelgas por militares del interior, a los hombres de tropa no los llamábamos soldados sino cachacos (2002: 55)

La notoria sensibilidad de clase en Bogotá se expresaba también en sus espacios, pues los confines de la pequeña capital daban cuenta de los habitantes “otros” y de la “estratificación” y segregación en la historia de la ciudad:

¡Bogotá era chiquita!, Bogotá se acababa en San Diego y se acababa en las Cruces, o sea, (...) lo que ahora es el Veinte de Julio, Soacha, era ya las afueras de Bogotá. Ir a Chapinero era todo un proyecto, ir a Usaquén, ¡eso era lejísimos! El medio de transporte hasta el 9 de abril fue el tranvía y uno cogía el tranvía en la carrera 7ª... y el tranvía, ¡yo no me acuerdo por donde bajaba!, creo que era por la Avenida Chile... De todas maneras yo me acuerdo que uno cogía el tranvía en la esquina de la 7ª con la 19 y en ese tranvía uno llegaba hasta la Avenida Chile, que era ya ¡lejos...! Digamos era un barrio de Bogotá, pero no era cercano, ¡era muy lejos! En ese tiempo todavía había tren y el ferrocarril del norte pasaba por lo que ahora es la Avenida Caracas y paraba en donde ahora es... creo... que la calle 68... Ahí había una estación del tren y ese tren iba hasta Boyacá (Virginia, 1938).

Quizás por el hecho de que atravesaba la ciudad, el tranvía emerge en las memorias de infancia de quienes vivieron entre los años treinta y cincuenta, permitiendo hilvanar esas rutas y esos desplazamientos que cada uno solía hacer como niño o niña, permitiendo recomponer la imagen de la ciudad en diferentes aristas de esa Bogotá y de las tensiones y contradicciones percibidas por sus habitantes. Por ejemplo, en el relato de otro habitante de la época, el tranvía eléctrico le dio un sello a la ciudad aldeana con aspiraciones de metrópoli, impactó las categorías sociales que aún se presentaban en los trenes y resultó más democrático, pues todo el pasaje era igual. Con todo y ello, dentro de la timidez y el recelo característico de los santafereños, raras veces se entablaba conversación con el vecino de banca, a menos que fuera una persona conocida de antemano (López Michelsen, 2004: 11).

Había también tranvías expresos que se dirigían a los colegios del norte, donde terminaba la ciudad tradicional y comenzaba la ciudad de las quintas –de modo, que el sistema seguía sosteniendo las diferenciaciones sociales de los habitantes y, en particular de los niños y niñas que asistían a las instituciones educativas de renombre-:

Se partía de la Plaza de Bolívar, y las principales escalas dentro del casco urbano se identificaban con las clásicas iglesias de la Santafé tradicional: San Francisco, Las Nieves, San Diego y, de allí en adelante, se seguía a campo traviesa por la Carrera Trece hasta el último extremo, la llamada ‘Estación de los tranvías’ (su garaje), donde los alumnos del Gimnasio Moderno hacían un transbordo a un vehículo más pequeño, conocido como ‘La cucaracha’, que hacía el recorrido entre las carreras 13 y 7ª, con una nueva escala eclesiástica en La Porciúncula, de donde se debía caminar hacia el ‘campus’ del Gimnasio, construido sobre terrenos donados por José María Samper... (López Michelsen, 2004 14).

La ciudad tradicional tenía sus confines en San Diego. Hacia el norte aumentaban las quintas con estilos y nombres europeos, hacia la calle 72, uno de los sectores más lejanos pero más cotizados, el paraje era interrumpido por la Universidad Pedagógica, la iglesia de La Porciúncula, unas pocas casas desperdigadas por la Avenida de Chile y arriba, el “Tout Va Bien”. Casi podría decirse que la Bogotá de la infancia de la entrevistada se agotaba geográficamente donde comenzaban algunos sectores populares aunque, vale resaltar que, ni siquiera la ciudad de los tránsitos cotidianos parece un referente determinante en la identidad de la niña, en tanto en el relato se destaca el componente cultural de la familia: "...la impronta antioqueña de mi papá era fuerte (...) en mi casa la familia era pues de tradición más bien antioqueña, aun cuando mi madrastra, o sea mi mamá, era bogotana —de familia de Popayán y de familia de Cali—" (Virginia, 1937).

En efecto, como indica Virginia, las familias bogotanas eran mixturas de diferentes regiones y ello particularizaba la vida familiar. En el caso de la entrevistada la particularidad radicaba en la notoriedad de la huella paisa, especialmente en el conservadurismo:

Mi papá era de una familia grandísima, mi abuela tuvo 17 partos. Yo me acuerdo de mi abuela sentada en una silla, con una blusa blanca ¡inmaculada! y ella te decía, “muchachita cómo está”. Yo creo que ella no le sabía a uno ¡ni el nombre!, (risas), y mi abuelo, pues, tal vez él era mucho más jovial que ella, pero yo tampoco me acuerdo de una relación así... Yo me acuerdo que cuando íbamos a Medellín, por las noches, antes de irnos a acostar, siempre había que ir a pedirles la bendición, eso es lo que yo me acuerdo... Me encantaban las vacaciones en Medellín por mis primos..., aunque hay un primo que tengo más presente (...), porque yo creo que me enamoré de él cuando tenía por ahí cuatro o cinco años.

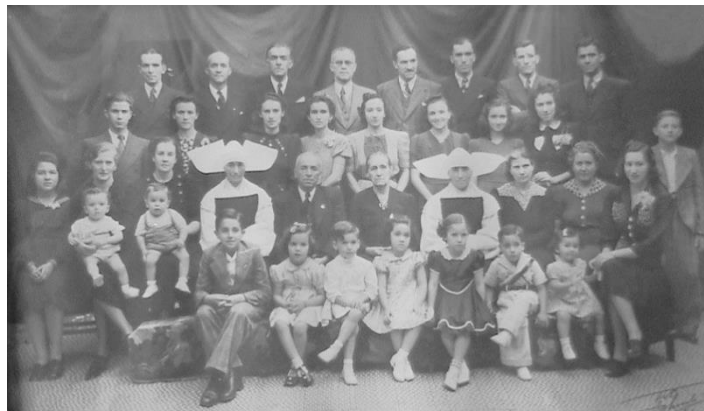
De la familia de mi papá yo quería muchísimo a mi tío Eduardo y a mi tía Carlota porque, cuando mi papá se casó con la mamá de mis hermanas, ellos se fueron a un viaje de un año por Europa y me dejó a mí y a mi hermana en Bogotá y la persona que nos acompañó y nos cuidó fue mi tía Carlota. Mi tía estuvo conmigo mucho tiempo después de que se murió mi mamá (...) y por eso

yo tenía una relación especial con esa tía. Con la familia de mi mamá en cambio tuve muy poca relación porque como mi mamá se murió cuando yo estaba chiquitina, entonces yo casi no los conocí. Mi tío Eduardo era un hombre brillante y yo lo recuerdo como una persona muy divertida (...) que le fascinaban los paseos, que le hacía cuarto a uno para salir a caminar, para meterse a la piscina, que no tenía agujeros de que, por ejemplo, los niños y las niñas se metieran juntos a la piscina. Mi tío era un hombre cosmopolita atrapado en el Medellín de los años 40... ¡él era un hombre cosmopolita! Él estudió en Ginebra y en Bruselas con Piaget, con Claparède, con Decroly; él los conocía personalmente, había trabajado con ellos. Él publicó un libro, El Breviario de la Madre, y hubo un problema tremendo porque él le decía a las mamás: si su niño le pregunta de dónde vienen los niños, nunca le diga mentiras y coja el Ave María y vaya explicando es ¡fruto de tu vientre!

A partir de ahí, ¡no!... eso se armó un escándalo terrible y le hicieron quitar eso de su libro porque era inconveniente. Ese libro se lo regalaban a las niñas o a las señoras jóvenes, cuando quedaban esperando un hijo y era como toda una orientación a la mamá sobre su embarazo, el parto, la crianza de los hijos, la alimentación, ¡todo eso!

Pero la gente era puritana en Medellín, por ejemplo, mis tías eran absolutamente puritanas y todo lo mixto era un problema, inclusive hasta cuando yo ya era grande se lamentaban de los colegios mixtos. ¡Ay!, mis tías eran de un cerrado, de una piedad como ¡asfixiante!, en todo... en lo que tenía que ver con el vestido, con la vida...

...En cambio, mi mamá, afortunadamente, había tenido otra educación y ella era una persona muy amplia, entonces yo creo que ella nos educó fue al estilo bogotano a nosotras, pero sin embargo habían muchas costumbres paisas en la casa, en la comida, rezábamos el rosario todos los días en familia... yo no sabía definir bien que era lo que definía esa cultura paisa, pero como que mi cultura en mi niñez fue antioqueña —a pesar de que mi mamá era como mucho más amplia y no era obsesiva como mis tías paternas— (Virginia, 1937).



*“La familia extensa era realmente muy presente, en la vida” (Virginia, 1937)*

Familia extensa y tradicional en la que el aire rezandero, creyente y conservador era notorio, especialmente para los niños, como se denota en el suceso del tío Eduardo. Sin duda, un emisario del pensamiento moderno y de las perspectivas médicas frente a la infancia en el país, pero también una muestra de las tensiones entre los discursos científicos y lo licito de pensar, decir y

hacer en la vida cotidiana.

El tío Eduardo, “un hombre cosmopolita atrapado en el Medellín de los años 40”, que emerge en el recuerdo como un actor gracioso y cómplice con Virginia y los demás niños, en estrecha relación con su perspectiva intelectual y, en particular, con el conocimiento de la teoría más moderna acerca de la infancia pues, en efecto, haber sido alumno de Piaget y Claparède, en Ginebra, y de Decroly en Bruselas, hacían del tío no sólo un hombre ilustrado, sino un referente en el país. Así lo constata la difusión de su libro<sup>121</sup> y el impacto de su pensamiento y obra en Colombia, en especial, en lo concerniente a la higiene mental<sup>122</sup>. Difusión que, desde la perspectiva de una niña de la época, puede decirse, se dio también en el trato cotidiano mediante negociaciones y yuxtaposiciones con las pautas tradicionales de crianza.

Otro aspecto que vale la pena destacar es la fuerza del catolicismo en la trama cultural de esta experiencia de infancia, en estrecha relación con la cultura antioqueña, donde se consideraba, incluso, que la unanimidad religiosa se cultivaba dando respuesta a una vocación que venía por sangre<sup>123</sup>, por lo que ordenar a algunos miembros de la familia —hombres y mujeres— se constituyó en una especie de costumbre (Faciolince, 2006: 72). De hecho, en la fotografía de infancia de Virginia se destacan las imágenes de dos tías monjas que están en el centro de la familia —del lado y lado de los padres—, y por encima de los niños dejando la sensación de ser las guardianas.

Otro aspecto que merece atención en esta experiencia de infancia es el contraste entre lo paisa y lo bogotano, pues permite apreciar la complejidad misma de lo identitario, al poner en escena el lugar social de una niña que se mueve entre múltiples referentes culturales y que se asume en el marco de las relaciones y tensiones que se producen entre dichos referentes. Así, tenemos la

---

121 Este libro es pieza documental clave de esta investigación por su importante lugar para la comprensión del discurso especializado sobre la infancia. Este manual fue publicado en 1934; fue reeditado y corregido en 1956, y fue corregido y aumentado en 1976, bajo el título "El breviario de la madre y la revolución del amor filial".

122 "Eduardo Vasco Gutiérrez fue en su juventud miembro de un grupo llamado 'Los Panidas' (seguidores del dios Pan), célebres por su actitud crítica y contestataria, quienes publicaron la Revista Panida. Fundador de ese grupo fue el insigne poeta colombiano León de Greiff. Más tarde, según el Boletín Cultural de la Biblioteca Luis Ángel Arango, decidió entregarse al estudio de la psiquiatría y a indagar sobre métodos de 'higiene mental' (Molano, 2011: 163).

123 Un dato significativo de esta tradición es que en 1960 Antioquia proveía la mitad de los obispos de todo el país (Pérez Ramírez, 1961, citado por Posada, 2003: 107).

imagen de un modo de ser niña, en el recuerdo, que se sitúa en el seno de prácticas sociales con miradas amplias, refiriéndose a la vida de la gente bogotana y con posturas conservadoras, refiriéndose a la vida de la familia procedente de Medellín y, en últimas, explicando que en la dinámica de la vida cotidiana y en el reconocimiento de sí y de los otros el referente paisa se imponía.

En la constitución de esta experiencia vale resaltar, además, el recuerdo de las relaciones con los ancianos, pues identifica la imagen de una abuela asociada al blanco immaculado, la imagen de un abuelo algo jovial y la obligación nocturna de pedir la bendición, sin que se logre la imagen de “una relación”. Ese “no me acuerdo de una relación así...”, en la expresión de Virginia, según lo conversado —fuera de grabación— alude a la imposibilidad de recordarse en una relación afectuosa con los abuelos. Aspecto frente al que la misma entrevistada situó la explicación en los cambios en el trato a los niños, pero también, en el carácter recio y dominante de los antioqueños, sugiriendo que en la región, en las relaciones abuelos y nietos, al igual que en las relaciones padres e hijos “un saludo (...) tenía que ser distante, bronco y sin afecto aparente”, mucho más si era “un saludo entre machos” (Faciolince, 2006: 23).

Para Virginia, otro aspecto importante en su historia personal es la diferenciación entre la vida de las mujeres y los hombres, lo que advierte incluso en la disposición de los espacios de la casa y en la imposibilidad de tener un lugar privado:

Yo recuerdo que mi papá y mi mamá tenían su alcoba, después mis dos hermanas menores compartían una habitación y yo compartía otra habitación con mi hermana mayor, (...) —pues se compartía porque era limitado el número de alcobas—. Eran alcobas muy sencillas y lo que nosotras no hacíamos —tal vez porque no teníamos una habitación ¡propia!— era encerrarnos. No (...) ¡no, eso no existía para nosotras!, ¿yo no sé si en otras familias? Uno a la alcoba iba era como a dormir, ¡cómo no había televisión!, qué más hacía uno en la alcoba... es que todo era público, (...) o sea el tiempo privado de uno, yo creo que sobretodo en la mujer, era muy limitado. En mi familia mi papá era el único varón (...) y él tenía su estudio, donde se sentaba a leer y uno no lo interrumpía, ni lo molestaba, pero nadie más tenía un cuarto privado (Virginia, 1937).

Así, la educación femenina se percibe como un terreno especial de su vida de infancia, con el matiz propio de su clase social, evidenciando de manera más nítida la autoridad y la



diferenciación del lugar que debía tener la niña como futura señora del hogar:

...recuerdo que nosotras no hacíamos oficio. No, pero mi mamá insistía en que, por lo menos, aprendiéramos a tender la cama (...) Éramos cuatro hermanas, mi papá y mi mamá y había tres empleadas internas, o sea que uno no tenía que hacer nada y a mí no me enseñaron a cocinar, ni nada. ¡Es que las niñas en ese tiempo no cocinaban!, excepto que fuera una cosa muy refinada o un plato muy especial. ¡Una cosa así!, pero a uno enseñarle cosas de la casa ¡no! Una de mis hermanas todavía no sabe cocinar, ¡ella sabe es dirigir!, y mi mamá toda la vida fue un genio para dirigir. En la casa se comía muy bien, pero ella no sabía hervir una taza de agua, ella sabía dirigir a otras para que lo hicieran, pero no lo sabía hacer... (Virginia, 1937).

En particular, la idea de que las niñas no cocinaban constituye una alusión a la especificidad de su extracción social, pues como se contrasta con otras biografías cocinar era una práctica que se debía aprender precozmente por los niños en ciertos contextos, incluso como forma de subsistencia porque no era extraño que las niñas trabajaran como “sirvientas” y, por ello, resultaba tan fundamental que las niñas de familias prestantes aprendieran a dirigir y, entonces, a diferenciarse de las otras.

Los cuidados, en lo propio de la educación femenina, se convertían en regulaciones intensas como lo relata Virginia al señalar: “a las niñas nos limitaban en todo, yo ni siquiera entraba a la tienda (...) aquí en Bogotá nunca entré a una tienda”, es decir, se iba a la calle “para dirigirse a un lugar específico”. Ello, en gran parte, porque la calle era sinónimo de peligro, especialmente, en su caso, por el encuentro con seres del mundo urbano que no eran fácilmente perceptibles desde las condiciones de la familia:

Cuando yo tenía doce años (...) estábamos esperando el bus del colegio al medio día, como a la una de la tarde, a la hora del almuerzo en la esquina de mi casa —que era en ese tiempo muy central, en la carrera quinta con calle 19— y yo estaba con la empleada que nos acompañaba siempre hasta que llegaba el bus y con mi hermana Margarita y un hombre que pasaba por ahí me cogió por detrás y me cortó la garganta con una cuchilla de afeitar... y entonces yo puse la mano y ahí él me volvió a dar otra cortada con una cuchilla Gillette.

Esta fue una... ¡intromisión repentina en ese mundo que yo no veía, en ese mundo que para mí no existía! (...) ¡Yo me salvé de milagro! y era un hombre de una clase muy baja (Virginia, 1937).

Este fue el suceso que permitió a la entrevistada percatarse de un universo social que en su vida familiar no alcanzaba a percibir, pues en su cotidianidad “no veía ese mundo de los niños de la

calle, de la gente pobre, aunque los mendigos siempre han sido parte del paisaje” (Virginia, 1937):

Ese día me acuerdo que mi papá... salió furioso diciendo ¡lo mato!, ¡lo mato!, pero cuando volvió a la casa le dijo a mi mamá “es un gusano”, entonces... nunca supimos porque lo hizo, pero eso me marcó por mucho tiempo. Yo durante mucho tiempo no quise salir a la calle sola a pie, siempre tenía que ir en carro, después poco a poco, con mi papá, cogida del brazo de él, comencé a salir. Después mi papá empezó a decirme, “mija yo la espero aquí y cruce la calle y me compra el periódico”, y así fue obligándome, pero él mirándome... (Virginia, 1937).

Puede decirse que se trata de recuerdos de infancia que realzan la prevención ante el espacio urbano, ante sus riesgos, a la vez que permiten ratificar lo expresado en otros apartados del relato donde se señala que existían pocas cosas por hacer en la calle, porque en la amplitud de la casa, se contaba con espacio suficiente para jugar; los empleados se encargaban de los mandados y de ser necesario salir se contaba con un carro para hacerlo. Más aún, en la casa se concentraba todo lo necesario para una buena educación:

...mi mamá me educaba para ser una mujer, una niña bien educada en la sociedad del momento, por ejemplo con clases de cómo interactuaba uno con los muchachos, de cómo era lo apropiado y también con clases de piano. Y desde los seis años, toda la vida, hasta que yo me fui de monja, mi profesora de piano fue la señora Elisita Urruchurto. Tres veces a la semana ella iba a darme clases de piano, porque era indispensable que una niña por lo menos pudiera tocar "Para Elisa". En mi caso era indispensable tocar el piano y ser absolutamente encantadora con los señores, saber vestir, saber caminar, la postura por ejemplo era importante, el tono de la voz, la conversación, jesa era la vida de infancia de la mujer! (Virginia, 1937).

A esta altura del análisis vale señalar que, incluso, en experiencias de infancia que pueden tener rasgos comunes por haber sido sujetos pertenecientes a grupos familiares con similar capital social y económico, como es el caso de Marina y Virginia, es demasiado arriesgado generalizar la idea de que las niñas de un sector acomodado en un contexto urbano, en pleno proceso de modernización, fueron objeto de prácticas de infantilización idénticas. De hecho, en coherencia con la idea de la infancia como experiencia, en los marcos comunes de las trayectorias de vida de las entrevistadas se tienen elementos para ratificar que los modos de ser infantes son productos de esas posiciones sociales que resultaron cambiantes en la especificidad de los trayectos individuales y que quiebran la idea de un patrón de época o por lo menos lo densifican.

## **Santiago, un niño de un barrio obrero de Bogotá**

Otros relatos que aportan a la comprensión de las formas de constitución como infantes en un contexto diferente, son las memorias de infancia de Santiago. Un niño nacido en Bogotá en 1939, en el seno de una familia proveniente de Boyacá:

Mi papá era de Floresta y mi mamá de Santa Rosa de Viterbo, dos pueblitos de Boyacá que quedan cerca. Mi mamá pertenecía a una familia muy humilde y mi papá a una familia muy numerosa, ambas familias eran campesinas —relativamente de pueblo—. Ella tuvo alguna formación educativa muy corta pero tuvo gente que la apoyó y se desempeñaba como enfermera en su pueblo. De mi papá sé muy poco, sé que era el menor de una familia muy numerosa y casi toda esa familia se vino para Bogotá. Mi mamá se vino para Bogotá huyéndole a mi papá y trabajaba como enfermera, mi papá se vino persiguiéndola (...) —me contó una de mis hermanas—. Y él se vino... porque toda su vida fue un vividor, “tenía visión” pero no fue un trabajador muy grande, mi mamá sí fue muy trabajadora. No sé cómo se casaron y se establecieron en el Barrio Restrepo, en la casa de una amiga de mi mamá. La casa era de dos hermanas solteras y al final del cuento una de ellas se murió y la que quedó —Ipita— le regaló la casa a mi mamá (Santiago, 1939).

Los recuerdos de la infancia dejan ver de manera importante esa memoria colectiva y recuerdos transmitidos, ya los primeros recuerdos de lo vivido en la infancia de Santiago (1939) “se remontan más o menos hacia los... cinco años, hacia 1944”. Explica el entrevistado: “recuerdos que tengo tan fijos porque están como muy rodeados por la muerte (...) de dos hermanitas pequeñas que en realidad nunca supimos de qué se habían muerto y con la muerte de un tío que murió muy joven”.

Reminiscencias que, sin duda, dan cuenta del contexto en el cual vivía Santiago (1939), pues entre 1942 y 1944, tal como se aprecia en los discursos sociales, la mortalidad infantil era un problema serio en el país pero, especialmente, preocupante en el caso de Bogotá porque era la ciudad donde existían más organizaciones encargadas del cuidado de los niños: sala-cunas, hospicios, gotas de leche y jardines infantiles. Para médicos como Calixto Gómez, sólo habían preguntas: ¿por qué seguían muriendo tantos niños en Bogotá?, ¿Cómo era posible que las tasas de mortalidad infantil fueran del 35% en menores de dos años y del 50% en menores de un año? Una de las explicaciones era que quien moría era el “niño pobre, el hijo de la obrera, de la que

tiene que trabajar para ganarse la subsistencia” (El Tiempo, 5 de diciembre de 1942). Era el niño que tenía que quedarse sin cuidados en su casa, el hijo de individuos “débiles o tarados” y el mal alimentado, no porque careciera, sino porque las condiciones de los alimentos no eran las adecuadas. Especialmente, la leche era un problema por sus condiciones higiénicas porque pasaba por tantas manos, entre el ordeño y los consumidores, que era imposible controlar la manipulación o identificar al responsable de la adulteración o infección (El Tiempo, 16 de abril de 1943).

La gravedad del problema de la mortalidad infantil, en los años cuarenta, llevó a concentrar los esfuerzos en la protección de la salud. Un reflejo de ello son las iniciativas de la alcaldía en cabeza del doctor Juan Pablo Llinás, quien abrió centros de salud, promovió la educación sanitaria, renovó el Laboratorio Oficial de Higiene y lo consolidó como el Palacio de la Higiene, encargado de estudiar las enfermedades y analizar el agua para consumo en Bogotá, otras ciudades y algunos municipios (El Tiempo, 25 de enero de 1945).

Aunque diferentes enfermedades que se unían a la desnutrición aquejaban a la población infantil —sarampión, polio, difteria, tosferina, fiebre tifoidea, tuberculosis, lepra— los médicos afirmaban que muchas de las muertes de los niños en la urbe se daban por la contaminación de la leche, “sin que en ninguna parte quedara constancia” de que morían por esta razón (El Tiempo, 23 de marzo de 1952).

Pese a todas las cuestiones sociales que podrían asociarse al suceso de las muertes de las hermanas de Santiago, es preciso decir que en el relato el hecho emerge en el recuerdo no para dar explicaciones o para buscarlas sino, para exaltar las formas de vida del barrio y del sector donde vivió:

Pongamos algunas cosas baladíes como, por ejemplo, los carros mortuorios... Llama mucho la atención que en ese tiempo, pues no había carros de motor sino que eran... eran carrozas, carrozas fúnebres tiradas por caballos, por percherones, grandes y muy adornados con un montón de flecos, ¡eran cheverísimos!

En la ciudad... había muy pocos taxis, muy pocos carros, muy pocas calles pavimentadas, yo vivía en el barrio Restrepo... en la zona que actualmente es muy comercial. En ese tiempo pues... vivía en una calle... alejadita de dónde circulaba el tranvía y los buses y pasaba uno que otro

carro particular (...) la casa estaba muy cerca del río Fucha, entonces el río fue un compañero muy cercano (Santiago, 1939).

Las memorias de infancia de Santiago (1939), nos instalan en el modo de ser niño de un habitante de un barrio obrero<sup>124</sup>, en un sector que surge de la subdivisión de una hacienda (Hacienda Quiroga), adquirida por la compañía “La Urbana”, en 1928, para desarrollar proyectos de vivienda del Estado. Es decir, la reconstrucción de infancia del entrevistado se acompasa a la historia de la urbanización de la ciudad y el ensanchamiento de Bogotá mediante la implementación de una “serie de soluciones de vivienda en la periferia de la ciudad de ese entonces” (Pulgarín, 2009: 111). La descripción de la familia y de la casa en que vivió el niño permite advertir que fueron de los primeros pobladores del barrio<sup>125</sup>:

...la casa era una de esas casas todavía tradicionales bogotanas que tenían un marco en L, donde estaban las habitaciones y en el centro ordinariamente había un patio interior y al lado estaban, pues otros servicios, pero básicamente era eso ¿no?, (...) tenía dos entradas esa casa, tenía entrada por el zaguán, era un zaguán amplio y a lado y lado estaban las habitaciones y tenía otra entrada por —era en una casa esquinera—, exactamente, por el frente donde había un negocio, una tienda... al lado de la casa de nosotros había potreros y en esos potreros ordinariamente entrábamos a jugar fútbol... (Santiago, 1939).

De este modo, mientras Marina (1925) y Virginia (1937), nos permiten identificar particularidades de las experiencias de infancia en la Bogotá tradicional, Santiago (1939), pone en escena la vida de un niño habitante de un sector paradigmático en el proceso de transformación de la ciudad en tanto el barrio Restrepo, entre los años treinta y cuarenta, rebasó los límites de la capital “que hasta entonces tímidamente superaban la barrera del río Fucha”<sup>126</sup>; por eso este punto fue el paraje que recibió la ruta del tranvía de mayor importancia para la

---

<sup>124</sup> Antes de 1950 se diferenciaban dos áreas residenciales bajo las categorías urbanísticas de barrio obrero y barrio residencial, que se correspondían con la distinción entre las áreas destinadas a la vivienda de hogares pobres y a la vivienda de hogares ricos. Santiago era un habitante de un barrio obrero que para la época se asociaba a una “variedad de modalidades de desarrollo que van desde su destinación social y el tipo de origen, hasta el tipo de gestión. En la concepción del Estado, el barrio obrero es considerado como patrón de crecimiento urbano y por lo tanto constituía una pieza de ensamblaje, planeada y ordenada urbanísticamente; su inserción marcaba la dirección y forma del crecimiento de la ciudad” que en general se fundamentaba en la compactación urbana y la expansión, como parte esencial del proceso de modernización (Del Castillo, 2008: 81)

<sup>125</sup> Llamado originalmente Urbanización Carlos E. Restrepo, según consta en los planos aprobados en 1935.

<sup>126</sup> Como narra el entrevistado, el río no solo servía al suministro de agua para los habitantes sino que además signaba el encuentro de “los dos caminos más importantes de ese sector de la ciudad, los caminos a Tunjuelo y a Soacha” (Pulgarín, 2009: 111).

comunicación de todos los barrios de esta zona con el centro y el resto de la ciudad.

Santiago, tal como lo menciona, fue un niño de esos sectores carentes de vías adecuadas para desplazarse hasta las partes más céntricas de la ciudad (Martínez Ruíz, 2007: 120), y de este modo un niño que protagonizó los acelerados y densos procesos de transformación del escenario rural en urbano, permitiendo entrever lo difícil de circunscribir su vida de infancia a la ciudad:

Salíamos a caminar, salíamos a mirar y, de vez en cuando, íbamos a pescar en el río Fucha y, efectivamente, en ese tiempo todavía había capitanes, un pescadito que se daba en la sabana, ¡que se daba! —Ya no hay nada—. Bueno había cerca un rebaño, un rebaño de ovejas y era interesante ver cómo lo ponían a pastar ahí a las orillas del río Fucha y ahí lo mantenían y eran bastantes, yo creo que podrían ser... yo calculo que podían ser más de 50, era un rebaño grande. ¡Ah un recuerdo muy significativo!, ¡muy significativo de la infancia! es el paso de las vacas y de los toros que traían de Villavicencio, que venían de Villavicencio a pie y pasaban exactamente por el frente de la casa. Eso pasaba más o menos, cada ocho, quince días y pasaban los arrieros empujando las reses para que no se desviarán, eso era todo un espectáculo (risas). Y yo recuerdo que algunas reses todavía llevaban alpargatas, a las reses les ponían alpargatas para que no se lastimaran tanto, ¡desde Villavicencio! A uno no le cabe todavía en la cabeza que hicieran ese recorrido tan largo, pero lo que yo no supe nunca por donde entraban (...) porque yo era muy pequeño todavía. Yo salía a la calle, uno se hacía en los andenes y las reses no se alcanzaban a subir a atropellarlo a uno (Santiago, 1939).

Las vivencias recordadas por Santiago permiten notar la importancia que para los niños tuvo la transformación de sus parajes rurales en barrios, por su incidencia en la vida cotidiana, en las formas de nombrar el mundo y de situarse él:

Yo iba al colegio y nosotros salíamos mucho a lo que decían “salirse a la calle” ¿no?: “se fue para la calle”, “¡ah! este sinvergüenza está en la calle”, “¿en dónde está?, en la calle”. En la calle el plan era, por ejemplo, echar cauchera o pasar con los compañeros por ahí de cuadra a cuadra o jugar fútbol en el potrero pues, no habían parques en Bogotá, ni habían muchas calles pavimentadas para poder jugar (Santiago, 1939).

Es probable que la mención al potrero, de cuenta de lo que los urbanistas llamaban las "zonas verdes generosas" de este barrio urbanizado y que eran construidas para ayudar a experimentar la creación de una “trama urbana de diagonales y calles fraccionadas” (Espinosa, 2005: 57).

En contraste con lo expresado por Marina (1925) y Virginia (1937), en el relato de Santiago, la

calle configura un mundo donde todo es posible para los niños, con sus familias, con sus amigos, con sus compañeros de colegio. En palabras del entrevistado, era muy fácil desplazarse a lugares “divinos” a hacer “cosas que hoy no se pueden imaginar”. Actividades que en poco tiempo eran imposibles de hacer porque las construcciones de la ciudad y las formas modernas de transporte lograron tragarse los rastros de ruralidad:

El Tunjuelito era un sitio divino, como tú no te alcanzas a imaginar, era un río espectacular, grande, de muchas piedras y había pozos de agua cristalina y entonces allá se hacía un almuerzo de olla o llevaban comida y se preparaba y la pasaba uno delicioso. También recuerdo “La Fiscala”, era muy linda, ahora es un barrio, pero en ese tiempo era una finca hermosísima con una quebrada espectacular. Había pesca, había de todo. El río Tunjuelito, antes tenía muchos peces, unos peces divinos, entonces ese es para mí uno de los recuerdos más lindos de los paseos que hice. Otro paseo muy lindo fue en tren a Bosa... con el colegio y otro, también del colegio, fue cerca a Guadalupe. Un paseo increíble, muy duro pero que me enseñó a caminar. De infancia, recuerdo que un paseo muy famoso que hicimos con la familia fue a Monserrate. Con la familia de mi papá que, como cosa rara, vino de Boyacá. En ese tiempo vivían casi todos en el Cocuy y vinieron algunos de Duitama y nos fuimos para Monserrate. Subimos en funicular y bajamos en funicular y después cogimos para el lado de Vitelma<sup>127</sup> y allá, en una playa de esas sacaron soberanas ollas y manteles y ¡eso que comilona tan tenaz! ¡Traían de todo desde Boyacá! (Santiago, 1939).

La ciudad no representaba un escenario uniforme y ello se revertía en las condiciones de vida, en las modas estéticas y arquitectónicas que imponía una minoría de habitantes, mientras que otros “se debatían entre el hambre, la falta de trabajo y el desarraigo, al tiempo que sus viviendas eran construidas sin mayor planeación, sin servicios básicos, siendo desplazados cada vez más hacia la periferia” (Herrera, 2003: 67).

Los contrastes que constituían la ciudad en los años cuarenta se retratan en las crónicas de Mendoza, quien cuenta que mientras unos habitantes tenían “rosas abriéndose en floreros de cristal tallado”; los otros tenían tiestos con geranios”. El contraste de los barrios encarnaba las profundas diferencias de los habitantes pues, de hecho, era fácil distinguir a quienes vivían en los barrios céntricos, especialmente, en el caso de las mujeres pues, resaltaba la distinción de “...señoras de sastre negro y cartera de charol (...) jóvenes adineradas que encarnaban a las actrices de cine, pues asumían algo de Gene Tierney o de Vivien Leigh en los ojos, en las

---

127 Vitelma es un sector del sur-oriente de Bogotá, allí funcionó la primera planta moderna de tratamiento de agua de la ciudad, inaugurada en 1938 cuando se celebraban los 400 años de fundación de Bogotá.

pestañas, en el delicado trazo de la boca y la nariz" (Mendoza, 2004: 24). Se caracterizaban por usar bucles altos, zapatos de plataforma y sastres de hombreras enfáticas. Mujeres modernas que se enamoraban de los actores de cine como Robert Taylor y de Clark Gable, mientras sus madres se habían enamorado de Valentino y de Gardel. Mujeres cuyos amores reales eran los jóvenes "de apellidos resplandecientes": los herederos de un código de valores —desde los tiempos coloniales— en el que los modales y los apellidos: "determinaban ser un señor o, su opuesto, un Don Nadie", pues Bogotá seguía siendo una ciudad donde no era suficiente el talento, el dinero, o los cargos públicos: "un don Nadie podía ser un industrial, un escritor o hasta el propio Presidente de la República" (Mendoza, 2004: 28).

La alcurnia bogotana era fácilmente diferenciable de "los demás" porque, tal "como en Francia, donde un castillo pertenece a una familia desde tiempos inmemorables, por el peso de la tradición", ciertos apellidos daban cuenta del linaje bogotano: "Holguín, Pombo, Urrutia, Nieto, Calderón, Carrizosa, Sanz de Santamaría, Uribe, Umaña, Caro, Caballero, Soto, Salazar, Vargas, Piedrahita, Kopp, De Brigard y otros"<sup>128</sup> (Mendoza, 2004: 23).

Pese a la agitación cultural y política en el país y, en especial, en las grandes ciudades, las condiciones de vida en los sectores populares daban cuenta de necesidades y aspiraciones que propiciaron que los habitantes se organizaran y vincularan en virtud de la sobrevivencia, del mantenimiento de sus tradiciones y, también, de la conquista de mejores formas de vida. En esta lógica, las formas de socialización y los roles que debían desempeñar si bien entrañaron los discursos incitadores de formas modernas de infantilizar, también evidenciaron las fuertes tensiones con las posibilidades e imposibilidades que los sujetos reales.

Así por ejemplo, ante la idea de la familia nuclear como garante del cuidado de la infancia moderna en los sectores populares, los relatos de los entrevistados permiten percibir la amplitud de los vínculos sociales, posibilitados en gran parte por la diversidad de escenarios en los que los niños circulaban en la cotidianidad.

---

128 La importancia de estos apellidos se aprecia en los relatos de los entrevistados, quienes por diferentes razones los traen a colación en sus memorias de infancia.



En el caso de Santiago, encontramos como la crianza estuvo apoyada por actores con quienes no se tenía relaciones de consanguinidad, sino vínculos afectivos, matizados por una intensa economía de mercado de intercambios simbólicos que, valga decir, constituye una trama esencial para el reconocimiento de sentimientos duraderos, actos generosos y figuras de afecto que se configuran como referentes esenciales y manifiestos de las relaciones entre generaciones en la experiencia de infancia. De entrada, aparecen las mujeres solteras dueñas de la casa donde vivía la familia:

Se convirtieron como en las abuelas, sobre todo una de ellas —la que le regaló la casa a mi mamá—, le decíamos mamá Ipita —se llamaba Felipa—. Ella nos quería muchísimo, nos consentía, nos cuidaba, nos curaba y de todo. Como yo sufrí un golpe y me desmayé, ella pensaba que yo era muy frágil y —además como por cualquier cosa me daba gripa, tos...—, entonces ella me cuidaba mucho y me siento casi más cuidado que los otros (...) Ella fue mi única abuela y fue la abuela para todos los hermanos (Santiago, 1939).

Adquieren también un lugar importante los parentescos rituales o actores como la madrina, quien en el caso de Santiago “veló mucho” por el niño, haciendo alusión a la provisión de objetos y, en especial, a la posibilidad que permitió de viajar fuera de la ciudad. Personas, a veces, extrañas con quienes las dinámicas cotidianas se resolvían de maneras sencillas pues: “A los padrinos se les respetaba muchísimo y los compadres ¡eran los compadres!” (Santiago, 1939). Entran a escena también las imágenes de los familiares itinerantes, personas que en el recuerdo resultan “amables (...) pero que se perdían” (Santiago, 1939).

En general, personas que permiten ejemplificar la alquimia en la que el intercambio de obsequios, la dádiva, el encuentro pueden establecerse como claves para comprender el lugar que los niños en tanto nuevas generaciones, han tenido en la dinamización de las relaciones sociales y en las formas de instituir y fortalecer la “comunidad, la solidaridad, mediante la comunicación, que crea el vínculo social” (Bourdieu, 1997: 169).

Ya en la familia, estaban la mamá, el papá y los hermanos con toda la complejidad de la vida doméstica y, por ende, con varios desperfectos en relación con las imágenes que en el escenario social perfilaban un modo de ser de la familia, del hogar, de la madre y del padre:

Mi mamá era de ojos claros, de pelo más o menos un poco mono, en cambio mi papá era el típico chibcha, pues con sombrero y todo y era un tipo muy elegante (...), fumaba mucho y bebía de manera in-con-tro-la-ble, ¡era un bebedor! Todo lo que se ganó se lo gastó en bebida.

El entrevistado hace mención a una vida demarcada por la imagen de la mamá, una señora que “nunca fue de ese tipo de reuniones de juntarse con amigas y todo eso, ella no tenía ese círculo”, ella era quien básicamente mantenía a la familia con lo que producía la tienda y con el rebusque; el papá, era de “un círculo de borrachines, y no era que tomara en situaciones muy aisladas, sino que era con bastante frecuencia que se iba a tomar —ese era su deporte—” (Santiago, 1939).

En este contraste, recuerda que cuando tenía doce años por los malos negocios del papá se perdió la casa que les había regalado la mamá Ipita. Esto tuvo implicaciones certeras en la vida de infancia: el cambio de barrio, de casa y de rutinas, pues su madre tuvo que seguir sosteniendo a la familia en peores condiciones. Llegaron al barrio Veinte de Julio y allí, dice el entrevistado: "Mi mamá se rebuscaba, haciendo bobadas, cositas para la venta y vivíamos casi de eso, de migajas. Estábamos mal económicamente y mi mamá pues... aprendió a defenderse —ella fue muy recursiva siempre, aunque sufría mucho de diabetes...—" (Santiago, 1939).

En esta situación, la mamá le consiguió un “puestico” a Santiago para que apoyara el sostenimiento:

Quando tenía doce años en el Veinte de Julio, trabajé, trabajé —eso es como entre comillas—, ayudé en una barbería en el Centro. Cuando terminaban de peluquear al tipo yo cogía un cepillo y le cepillaba el saco, el sombrero, se lo entregaba y a mí me daban una propina.

La verdad, recuerdo que no era que me gustara el trabajo pero las propinas me dejaban platica, me dejaban centavos ¿no?, centavos... que me alcanzaban para el bus y sobraba, pero, me acuerdo mucho que pasado un tiempo —no sé cuánto tiempo estuve trabajando ahí— yo le dije al de la barbería “y bueno y ¿cuánto me va a pagar?”, me dio muy pocos centavos, yo creo que me debió dar 30... 40 centavos y yo recuerdo que sentí que me había robado, me sentí robado...

Era imposible subsistir con las propinas y mi mamá hacía cocadas, hacía panelitas, hacía esto hacía lo otro y con eso... nos mantenía. ...mi papá se desentendió por completo de la familia y se fue a vivir a... a Paime (Boyacá), y nos dejó solos... (Santiago, 1939).

La participación de Santiago en la subsistencia familiar pone en escena, de manera similar a la experiencia de José (1930), como, históricamente, ante las dificultades, el mutuo cuidado entre niños y mujeres les ha permitido subsistir y sacar adelante los grupos familiares. Esta

comprensión histórica y cultural sin duda permite complejizar la lectura de eso que los analistas llaman la “feminización” e “infantilización” de la pobreza como parte de un “nuevo proceso de socialización” que está “operando en la construcción de los nuevos sentidos de la infancia” (Giamello, 2003: 3).

En la reconstitución de la experiencia de infancia de Santiago, es claro que la vinculación del niño y de la madre a la informalidad constituyó una apuesta por cubrir las necesidades mínimas de la familia y una alternativa que, lejos de un discurso romántico de un niño que odia el trabajo y añora el gozo de la vida infantil, da lugar a las razones prácticas por las que se aceleró su inserción a dinámicas labores y al sentido mismo que tenía el trabajo como dispositivo de formación, en tanto el trabajo infantil, la ocupación informal y doméstica de los niños en el periodo representó una manera privilegiada de formación:

...inculcar el hábito del trabajo en los varones, formar un espíritu de responsabilidad para que cada uno ejecute bien y sin vacilaciones su deber. El hombre que cumple con la función del trabajo posee la base para ser un buen ciudadano... el hábito del trabajo aleja del vicio, es una barrera para el vicio, y oponerse a su propagación constituye una de las obligaciones comprometedoras y, al mismo tiempo, satisfactorias del maestro (Muñoz, 1944: 147).

Los indicios de la aceptación social y demanda del trabajo infantil además de generar sospecha sobre los discursos proteccionistas, dan lugar a la visibilidad de un individuo autónomo y abren inquietudes sobre las tesis extremas que reducen, en perspectiva histórica, a los niños a epifenómenos de estructuras sociales inhumanas, impropias y atrasadas.

De hecho, dentro de la complejidad de la vida cotidiana resituada por Santiago, mediante sus recuerdos, sólo la posibilidad de ser insertado en las actividades de los adultos, puntualmente en actividades laborales, permitió estrechar los vínculos y acceder a formas particulares de cuidado.

Así, por ejemplo, acompañar al padre en viajes ocasionales de trabajo es la oportunidad para percibir consideraciones especiales de su parte y, por ende, para recordar vivencias en las que el entrevistado identifica “un poco de relación cercana” (Santiago, 1939). Ello se explica, de un lado, porque sólo cuando el niño entraba en el mundo adulto del padre, éste era encargado del cuidado del niño: “mi papá me llevaba a restaurante, por la noche descansaba a mi lado y se preocupaba

porque comiera alguna cosa, alguna golosina. Se portó muy bien, ¡se portó muy bien en esos viajes!” (Santiago, 1939). En la cotidianidad de la familia primaba la imagen del papá tosco, despreocupado e irresponsable:

No había consentimiento, de que camine vamos para cine o cosas así, no. Si acaso íbamos a la iglesia, porque con él, de vez en cuando, sólo de vez en cuando íbamos a la iglesia —los domingos—, y de pronto a la salida nos gastaba el helado, el Polar. Tampoco daba consejos, “mire que tienen que cuidarse de esto”...

Seguramente si nos quería, ¡pero era muy irresponsable! (...) Tengo recuerdos poco gratos de las peleas que tuvo con mamá, de los alegatos ¡y casi que le pegaba!... hacía el ademán de quitarse la correa para cogerla a correa... ¡que desgraciado ¿no?! Nosotros, decíamos “¡no papacito no le vaya pegar a mi mamá!”, eso sí todos (imita a niños llorando y gritando). Y esas peleas eran porque mi mamá le hacía el reclamo porque gastaba la plata en lo que no debía, porque gastaba y malgastaba y porque así nos dejó en la calle, en la física calle (Santiago, 1939).

En esta experiencia de infancia, el papá se vislumbra como el actor más importante para enfrentar al niño a los dilemas, a las preocupaciones y para lanzarlo a una serie de necesidades. Cuestiones que tenían su origen, en gran parte, en el gusto que el padre tenía por el alcohol, en cercanía con lo que manifestaban los intelectuales del periodo<sup>129</sup>, quienes advertían sobre la urgente prevención de la infancia de los peligros de una sociedad de adultos presos del alcohol. La bebida, emerge de diferentes maneras en el recuerdo, dando cuenta de cómo su experiencia se entrama con los problemas de los adultos:

Cuando mamá Ipita se fue poniendo vieja, vieja... mi papá le hizo firmar las escrituras para que le dejara la casa a mi mamá y entonces después mi papá obligó a mi mamá a que vendiera la casa. Se metió en la construcción ¿no?, entonces el consiguió un préstamo del Banco Central Hipotecario y construyó un par de casas, cerca de la casa del Restrepo y me acuerdo muchísimo que... él llevaba bien las casas (...) pero todas, casi todas las ganancias se iban a gastar en bebida con el compadre, con el otro y con el de allá. Cuando nos pasamos para el Veinte de Julio, pues íbamos con la... ilusión de que él estaba construyendo ya unas casas, pero el préstamo era grande para su época, ¡uno dice hoy la suma y... se ríe!, pero se puso a pagar intereses del diez. Eso no lo pagaba nadie, menos en ese momento. Del Veinte de julio, tengo otros recuerdos de infancia, porque cuando nos fuimos ya estábamos muy mal económicamente. Nosotros pasamos por unas situaciones espantosas por mi papá en mi infancia, pero la familia paso por unas situaciones peores —pero eso ya no pertenece a mi infancia, porque yo pongo una barrera a los catorce años,

---

129 Los médicos higienistas insistieron, especialmente, en los años cuarenta en usar la “ciencia del hombre en todas sus dimensiones” para prevenir la infancia de los riesgos de una sociedad de adultos presos del alcohol. No obstante, más que erradicar un vicio, los analistas señalan que se trató de campañas orientadas a cambiar la bebida tradicional —la chicha— por una bebida moderna —la cerveza— (Noguera, 2003: 203).

a los catorce años—. Hay muchas cosas en relación con el Veinte de Julio, muchos recuerdos de infancia que me marcaron tremendamente, porque cuando salimos del barrio Restrepo salimos como un poco arrinconados. Salimos a una casa muy pequeña en relación con la casa donde vivíamos (...), ahí se murió la mamá Ipita y fue como un poco traumático porque la viejita se sintió defraudada por lo que mi papá estaba haciendo (Santiago, 1939).

Ante las necesidades de la familia, “no hambre pero si necesidades”, Santiago recuerda que en el Veinte de Julio se vinculó con la obra de Juan del Rizzo<sup>130</sup>, mostrando otra arista importante de la historia social de la infancia en el escenario urbano, pues fueron muchas las obras de religiosos que buscaron impactar la vida de los niños necesitados, particularmente, en la primera mitad del siglo XX. En este caso, el entrevistado, alude a la obra social de un padre salesiano que dejó una huella importante en la ciudad por el impacto de su labor caritativa, pues desde cuando llegó de Italia organizó lo que llamaba la “pastilla diaria”.

Él repartía diariamente a 200 o 300 niños una pastilla de chocolate y un pan. Había días, los domingos, en que no sólo daba la pastilla sino que entregaba una taza de chocolate con el pan y había un lugar especial donde hacía eso. El “cambalache” era que uno tenía que asistir por la mañana a misa y por la tarde asistir al rosario y así se ganaba uno la pastilla de por la mañana y la pastilla de por la tarde —con pan—. El curita no solamente hacía eso, él anualmente daba creo... un vestido completo para final de año. Recuerdo que él hablaba de una persona que vendía muchas telas aquí en Bogotá y esa persona era la que le daba la tela o le hacía la ropa que el cura regalaba anualmente. Yo no sé... de todos modos... fue un cura que le hizo mucho bien a los pobres porque suplió de algún modo las necesidades de las personas. Me parece muy valioso y tengo recuerdos muy gratos, pues aunque había desorden para recibir la pastilla y esas cosas, creo que funcionaba muy bien. Eso de la “pastilla diaria”, era solamente para niños y el cura no dejaba colar gente adulta. Específicamente era para los niños y aún tengo la imagen del cura (risas), porque era un poco abandonado: la sotanita muy raída, la afeitada y el pelo más o menos y siempre tenía una vara en la mano. Esa vara le servía, de vez en cuando, para darle un varazo al que se desordenaba mucho, pero no con rabia ni nada de eso, sino para mantener el orden porque él hacía dos filas para entregar las pastillas, a un lado las niñas y al otro lado los niños (Santiago, 1939).

Frente a la obra, Santiago (1939) reflexiona: “yo no sé si fue una obra buena, mala, regular, de manipulación o no. No sé, pero yo me llevaba las pastillas de chocolate para la casa para que mi mamá lo preparara”. Independientemente de lo que estaba detrás, lo cierto es que para el

---

130 La mención de Juan del Rizzo permite identificar el papel que jugaron los Salesianos, destacados por el papel que tuvieron en la educación técnica desde finales del siglo XIX y por la fundación de la Escuela León XIII en Bogotá (1890), en la que la mitad de los estudiantes pertenecía a grupos sociales pobres y donde se enseñaba educación básica y oficios como carpintería, sastrería, zapatería, talabartería, herrería o impresión.

entrevistado, la obra de Juan del Rizzo, permitió al niño solventar necesidades.

En 1934, la llegada del padre Juan del Rizzo al Colegio Salesiano del León XIII y a la dirección del Campo San José significó todo un acontecimiento para la ciudad de Bogotá en tanto propagó la devoción del Niño Jesús de Praga, sirviéndose del embellecimiento y afianzamiento de la imagen de ternura<sup>131</sup>. La pobreza de la población y en especial de los niños que asistían al Oratorio del Campo San José, fue una preocupación central para exaltar la necesidad de apoyar el cuidado físico y espiritual de los infantes. De este modo, la ropa, las medicinas y la alimentación para los niños fueron objetos centrales de su obra<sup>132</sup>. La imagen del “Divino Niño” y la noticia de la multiplicación de sus milagros fortaleció la idea de que “Jesús en su divina infancia concedía a todos los que con fe acudían a la naciente Obra Salesiana”, y de la mano de la difusión de la fe, cobró fuerza el compromiso de ayudar a los más pobres y, en especial, a los niños del Oratorio.

Como señala Santiago, más allá de la valoración positiva o negativa de la obra de Juan del Rizzo, lo cierto es que logró su cometido de evangelizar y catequizar mediante la exaltación de la infancia de Jesús y de subjetivar intensivamente mediante un discurso afianzado en la satisfacción de necesidades de los niños. Cuestiones que permiten advertir la importancia que ese “carácter institucional cristiano” tuvo en la modernización de las sociedades y, en particular, en la compleja configuración de la infancia. Una idea cercana a la comprensión de Sáenz, para quien la infancia es una “rejilla institucionalmente cristiana de nombrar, ver y actuar sobre la niñez” en la familia, la escuela, la sociedad y el Estado (2009: 90).

Percibir la complejidad de las formas de intervención social de la población infantil, dada la

---

131 “Atendiendo las recomendaciones del Padre Bertola, el Padre Juan del Rizzo se dirige al centro de la ciudad, a un almacén de artículos religiosos y compra allí una hermosa imagen del Niño Jesús, pide que le retiren una cruz que llevaba en la espalda y que retoquen un poco su rostro. Al contemplarla terminada el Padre del Rizzo se asombró de la belleza de la imagen, pues sin la cruz, los brazos abiertos del Niño daban la sensación de acoger a todo el que acudiera a él” (Sociedad Salesiana: En línea: [http://www.ninojesus20dejulio.org/os\\_res\\_historica.html](http://www.ninojesus20dejulio.org/os_res_historica.html)).

132 “En su prédica empezó a hablar de la necesidad de ayudar a estos niños. En primer lugar había que alimentarlos y vestirlos; ¡y qué mejor alimento que el delicioso chocolate! Así que empezó a pedir chocolate para sus niños. ‘El Niño Jesús quiere que le traigan pan y chocolate para los niños pobres’ decía el Padre Juan del Rizzo; y no acababa de pedir cuando llegaban muchas personas trayendo consigo el pan y el chocolate que necesitaba. ‘Los niños pobres no tienen ropa que vestir y al Niño Dios le gustaría que le regalasen tela para hacer los vestidos ¡Qué admirables son las Obras de Dios! ¡Con cuánta sencillez hablaba el Padre Juan del Rizzo y cuán hondo llegaba a los corazones de la gente!’” (Sociedad Salesiana: En línea: [http://www.ninojesus20dejulio.org/os\\_res\\_historica.html](http://www.ninojesus20dejulio.org/os_res_historica.html)).

coexistencia de una lógica estatal de asistencia pública y una lógica religiosa de caridad y beneficencia, ratifica la fuerza que en la práctica tuvo la concepción cristiana en la intervención de los niños en el periodo de análisis, por la resistencia que la Iglesia Católica intensificó ante las ideas del partido liberal y por el riesgo que representaba el mayor control estatal en el terreno de las almas o mejor aún, por las profundas tensiones entre conservadores y liberales.

El reclutamiento de los devotos desde la tierna edad se acrecentó como una estrategia invaluable y efectiva para capitalizar la experiencia pedagógica y educativa, acumulada por la iglesia desde la Colonia y salvaguardada por el caudal de clérigos y religiosas que garantizaban la continuidad de su presencia institucional y el influjo en los niños de cada región del país (Castro, 2010). Precisamente el despliegue de instituciones para amparar a los niños y las niñas, en buen parte, a cargo de comunidades religiosas permite explicar las afirmaciones de Santiago:

...en esa época no presenté la pobreza absoluta, uno veía a uno que otro niño de la calle, pero no era común (...) yo no tengo la percepción de la pobreza absoluta. Existía gente muy pobre, muy pobre, pero no existía la gente miserable (...) ya existía el ‘Amparo de Niños’ y allá llevaban los niños de las empleadas que no tenían como cuidarlos o las personas que no tenían recursos. En el barrio San Antonio, en esa época ahí recogían niños pobres y les daban vivienda, niños sin familia y les daban educación... (Santiago, 1939).

Efectivamente, en los años cuarenta, se intensificaron los esfuerzos para abrir instituciones de acogida en aras de atenuar los efectos de la pobreza en la vida de la población infantil. En este sentido, como sugiere el entrevistado, en la época se afianzaron esfuerzos para que “el mayor cuidado” y la “protección infantil” de los pobres fuera un asunto de atención en el país. En el caso de Bogotá se reporta la apertura de centros para “proteger a la niñez desvalida, para dar adecuada atención y detalladas instrucciones a las madres humildes” (Cromos, marzo 15 de 1941).



Se decía que se trataba de centros del Municipio, donde se tomaba al “chiquillo humilde desde varios meses antes de su nacimiento para prodigarle toda clase de atenciones” y donde se proyectaba devolverlo a la sociedad, una vez hubiese cursado los primeros años de la escuela elemental. En el proyecto se contemplaba como propósito fundamental arrancar de la gleba al "chino de la calle” —que juega con barro y aprende a robar—, para devolverlo como un ser útil en condiciones de pagar eficazmente la buena educación que ha recibido. La estigmatización que se hacía de la pobreza en estas iniciativas se trasluce en las despectivas menciones a que los niños pasaban de comer basura y respirar aires impuros a recibir en “los jardines” atenciones que “ya quisieran los hijos de los ricos” (Cromos, marzo 15 de 1941).



La relación entre la pobreza, la enfermedad y la crueldad del pueblo en el trato a los niños, fue quizá la articulación que más presencia tuvo en la deslegitimación de las prácticas de cuidado en los sectores populares; en la exacerbación de los patrones modernos de crianza y en el afianzamiento de la imagen de la familia pobre en sufrimiento permanente y del niño pobre como ser desventurado, desconsolado y maltratado<sup>133</sup>:

En Colombia el niño es una desgracia familiar. En la mayoría de los casos, el nacimiento da origen a un pedido de crueles sufrimientos para la madre que tuvo la desgracia de dar un hijo a la patria. Porque el padre devenga un salario ínfimo, porque las bayetas, la leche y el cebo cuestan plata y porque su llanto (...) provocan molestias al padre que llega borracho o a la madre que

---

133 Esta relación es objeto de análisis en el artículo "Chinos y gamines: las imágenes de los habitantes pobres de Bogotá, en la primera mitad del siglo XX" (Cárdenas, 2012).



tiene que madrugar para asistir a un trabajo mal remunerado (Cromos, marzo 15 de 1941).

En contraste con los ideales de familia legítima, afectuosa y dedicada al cuidado de los hijos, se aseveraba que para el pueblo el hijo significa incomodidades, peligros, responsabilidades y sufrimientos que no querían afrontar sus papás y que no podían asumir las mamás porque tenían que ir al trabajo y “abandonar al chiquillo en la soledad del rancho. Dramas que no se situaban en el análisis social y político, sino cuya espectacularización apuntaba, justamente, a la invalidación de las estrategias que las madres trabajadoras implementaban para criar a sus hijos, así como, a la deslegitimación de las alianzas que en las comunidades se establecían para el cuidado de los niños.

Pese a la rimbombancia de las iniciativas de protección del Estado, Bogotá seguía siendo un “pueblo grande” (Santiago, 1939) donde las acciones caritativas continuaban teniendo presencia —tal como ocurría desde finales del siglo XIX—, bajo el control de las órdenes religiosas y de figuras como Juan del Rizzo, reflejando la falta de recursos del Estado para proteger a los niños y, por tanto, la imposibilidad para escindirse de la ayuda de los particulares y las comunidades religiosas.

A pesar de los esfuerzos que en las grandes ciudades, como Bogotá y Medellín, se desplegaron para dar un tratamiento especializado a los niños y niñas desde la más tierna edad, los relatos de los entrevistados provenientes de sectores populares permiten vislumbrar cómo las prácticas de crianza siguieron articuladas a una multiplicidad de referentes y legados culturales que posibilitan comprender la importancia que la vida comunitaria mantuvo en el proceso de socialización de los niños sacudiendo, entre otros, el imaginario que liga la constitución de la infancia a la clausura familiar y escolar.

### **Luis, un niño campesino: ¿un trabajador, un sirviente, un aprendiz?**

Luis, nació el primero de diciembre de 1941<sup>134</sup>, en la vereda de Gramal, Municipio de Fómez, en el Departamento de Cundinamarca. En la perspectiva del entrevistado, la historia de su

---

134 Esta es la fecha con la que el entrevistado se identifica pues los datos de sus documentos no coinciden con la el día de nacimiento que guarda en la memoria.

infancia está imbricada a la pobreza y al trabajo como familia de agregados:

Mi mamá y mi papá nunca tuvieron nada. ¡Hijos, fue lo único que tuvieron!, —yo fui el séptimo de nueve hijos—. Nunca tuvieron una finca, nunca tuvieron nada. Siempre vivían de agregados, es decir que una persona les prestaba una casa por un tiempo para vivir gratis pero, no era ni tan gratis porque a mi papá le tocaba dejarle al patrón —al dueño de la casa— días en la semana para trabajarle. Le tocaba trabajar gratis y... vivimos en una pobreza absoluta... en un rancho de paja que quedaba yendo de la vereda Gramal a Fómeque (Luis, 1941).

La condición de la familia de Luis en su infancia, pone de presente la realidad de aquellos campesinos que, puede decirse, tenían el nivel más bajo dentro de la sociedad rural. En esta lógica se comprende la insistencia del entrevistado en la pobreza absoluta de la familia que, en efecto, identificó a un buen número de sujetos que a falta de tierra y de relaciones de parentesco —con quien les pudiese proveer terreno-, fueron objeto la explotación propia y de sus familias, pues allí entraba en juego la mano de obra de los hijos y la esposa.

Ser el niño de una familia de agregados, sin duda, es una veta importante para comprender como los cuidados de los niños en el seno de sus familias estuvo dado, sencillamente, por lo posible, aún en pleno proceso de modernización del país. Aunque vale advertir que el fenómeno de la agregaduría bien podría servir para desplegar el análisis de las experiencias de infancia en las sociedades agrarias en América Latina pues, en diferentes países de la región los regímenes laborales en haciendas, hatos ganaderos y latifundios se basaron en pactos informales de aparcería, arriendo pre capitalista y colonato<sup>135</sup>, para que familias pudieran tener acceso a parcelas dentro de la hacienda "del patrón" (Luis, 1941) a cambio de su mano de obra.

El número de hijos y la dinámica de la familia del entrevistado, permite inferir, cómo la organización social respondía a las necesidades de sostenimiento de la parcela y a las necesidades del relevo generacional en el contexto. Cuestión que, en buena medida, se relaciona con las explicaciones dadas por los historiadores que han indagado el fenómeno del abandono infantil en las instituciones de acogida (Torres, 2006 y Marcílio, 1994; 1998; 2006) al señalar

---

135 El fenómeno adquirió diferentes nombres en cada país: peones acasillados en México, colonos en El Salvador, huasipungueros en la Sierra de Ecuador; yanaconas, huacchilleros, enganchados, en Perú, inquilinos en Chile y arrendatarios, aparceros, agregados en Colombia (Palacios, 2008: 62)

que los niños representaban una mayor producción para la subsistencia, de tal suerte que aún en la más abultada pobreza tenían garantizada su función productiva y su pronta independencia, a diferencia de lo que ocurría en los centros urbanos. De hecho, en el caso de Luis, se puede apreciar cómo la dinámica familiar estuvo determinada por el papel productivo de los niños en el plano doméstico y en las actividades serviles y por la consecuente separación temprana de la familia y de la casa:

Yo fui el séptimo de nueve hermanos, pero nunca estuvimos todos reunidos. Todos los hermanos trabajamos desde pequeños y nosotros nos criamos cada uno como por un lado. Uno por un lado, otro por otro, porque por ejemplo llegaba una señora y le decía a mi mamá, “mire por qué no me deja esa china, por qué no deja que se vaya a trabar conmigo”, y así a mis hermanas las llevaban de empleadas de servicio doméstico —que en ese entonces se le decía la sirvienta— y a nosotros nos mandaban de sirvientes. Mi papá tampoco estaba porque se iba mucho para los Llanos —para Villavicencio— a trabajar dos o tres meses, se iba por allá y se venía porque lo cogía el paludismo y la plata que traía no le alcanzaba para nada, con la plata que él traía compraba un bulto de maíz, yuca y plátano y con eso nos manteníamos. Cuando se mejoraba ¡otra vez!, se iba para los llanos y de pronto mi mamá quedaba embarazada en ese viajecito.

Por ahí a los cinco años, vivía con mi mamá y una hermana que se llama Gripina, Ángel y Carlos —ahí ya algunos hermanos se habían ido— y como soy el séptimo de los hermanos yo me acuerdo cuando nació el hermano menor. Cuando nació mi hermano yo no sabía ni que mi mamá estaba embarazada, ¡nada! Uno no se daba cuenta de esas cosas, ni nadie le contaba —era como tan reservado y no era como ahora que la mamá le dice al hermanito mayor: “mire aquí esta su hermanito” y le hace tocar el estómago, ¡eso no... nada!-. (...) le tocó su parto en la casa, tirada en un junco, pero nosotros sabíamos que algo iba a pasar en la casa porque nos sacaron. Nos tocó dormir afuera y una señora se quedó con mi mamá. Esa señora le daba unos bebedizos, pero, ¡no sé qué diablos le daba para que tomara!

No me acuerdo si estaba mi papá cuando nació mi hermano. No. Mi papá no estaba, él se la pasaba trabajando. Mi papá se iba, mi papá era como muy irresponsable, ¡muy guapo para trabajar!, pero en ese sentido de la familia como muy irresponsable, porque se iba para los Llanos y dejaba a mi mamá por ahí sola y mi mamá tenía que sacar fique y hacer unos manojos para venderlos y comparar el mercadito y cuando venía mi papá enfermo y esas cosas ella era con mi papá (Luis, 1941).

Así, entonces, el número de hijos era una forma de asegurar el relevo de quienes debían trabajar para apoyar el mantenimiento de la parcela, toda vez que los pequeños apoyaban las actividades de sostenimiento familiar, mientras los más grandes podían insertarse en actividades serviles que, supuestamente, les garantizaban el alimento y el vestido en mejores condiciones que las de la familia.

Mi papá, cuando trabajaba, nos compraba un plato de maíz, un plato de papa, panela y, de pronto cebolla. Y el plato de maíz lo ponía a fermentar para hacer sopa y con eso nos criamos... A mi papá por ahí, de pronto le daban una res, le daban un ternero a precio que al aumento se repartía y a nosotros nos mantenía pasteando el animal por el camino, pero eso hasta los ocho años, porque yo a los ocho años de mi infancia salí de la casa, ¡como vendido! (risas).

Cuando mi papá se iba a trabajar a fincas por ahí cerca, a donde iba le daban comida. Mi papá llevaba una hoja de plátano y la sancochaba con el calor de la brasa y ahí envolvía la comida y luego la envolvía en la ruana y la llevaba a la casa. Con eso comíamos todos y si había un pedacito de carne mi mamá lo despedazaba con la uña y tome un pedacito a cada uno...

Mi mamá poco nos pegaba, mi papá sí. ¡Uy!, nos daba con la correa o con ramas, porque nosotros hacíamos males donde el vecino, pero, pues... uno con hambre tenía que rebuscarse. Nosotros íbamos donde el vecino y le robábamos las frutas, él le daba quejas a mi papá y mi papá nos cogía y nos daba. Yo hacía esos males pero de puro niño, hasta los ocho años, porque “eso era como los pollos, apenas sepa caminar ¡levántese y láruese!” y cuando salí de la casa ya no me volvieron a castigar, ya nada... (Luis, 1941).

En la insistencia de las condiciones materiales de la familia, para Luis, trabajar fue una cuestión impostergable en su infancia y la de los hermanos, aunque en el caso del entrevistado el comienzo del trabajo se relaciona con el reconocimiento de sí como persona aludiendo, quizás, a la configuración de una identidad que le permitía sentirse reconocido, hábil y, tal como acontece en la experiencia de José (1930), cuidado, pues la vinculación a un trabajo fuera de casa llevaba las promesas de la provisión de la comida y, a veces, de la ropa.

...por ahí a los 8 años de mi vida yo comencé como a ser persona, porque hubo un vecino que le dio por hacer una casa en adobe —que eso era una novedad— y teja de barro y me llevaron a trabajar cargando un burro con cuatro adobes. Yo cargaba el burro y tenía que llevarlos para la casa y ahí trabajaba, entonces, el patrón, el maestro de la obra se enamoró de mi trabajo y entonces le dijo a mi papá (...) “por qué no lo deja que él sirva para trabajar”. Y mi papá me dijo: “le va a tocar que se vaya a trabajar con ese señor, allá le dan pan y carne” —lo que no se daba en la casa—, entonces con el ofrecimiento... yo me fui a trabajar (Luis, 1941).

José fue “contratado” en una familia del pueblo, en la que los recuerdos hablan de un niño que recibió el trato propio de la servidumbre del más bajo nivel: “Si hacían pan con mantequilla y cuajada, a mí me lo hacían especial y entonces lo mojaban con suero”. Además de la comida, a Luis le daban la ropa y le pagaban un estipendio:

Con esa familia trabajé como tres años y me pagaban cinco pesos al mes, pero la plata no me la daban a mí, sino que se la daban a mi mamá y mi mamá me compraba alguna cosa.

Trabajé como de los ocho hasta los once años y medio con esa familia en el pueblo y había una hija de ese señor que tenía como veinte años y ella me hacía los pantalones. Yo andaba de pantalón corto, descalzo y dormía en un sótano... (Luis, 1941).

Las condiciones de vida de la infancia son objeto de análisis del mismo entrevistado, al precisar que le daba un trato discriminatorio que se reflejaba especialmente en el espacio y la disposición del lugar que la familia le asignó para dormir:

Ahora me doy cuenta que eso era discriminación porque me tenían allá debajo en un sótano y la cama mía era una tabla gruesa y ahí botaban un cojín, y ¡nunca, nunca!, en el tiempo que yo trabajé, nunca removimos esa cama, es decir, como para tenderla, como para cambiarle el sentido al junco, ¡nada!, y yo me orinaba en la cama... y, algún día, cuando me dio por mover ese junto estaba pegado, ¡podrido contra la tabla! (Luis, 1941).

Aunque el entrevistado precisa que las condiciones materiales de la vida en su contexto, en general, eran diferentes y ello se apreciaba en particular en su propia casa:

En mi época no se decía tienda la cama, sino recójala porque era una estera botada en el piso y tocaba recogerla y sacudirla en el patio y por la noche volver a tirarla en el piso para dormir... y para arroparnos metíamos los pies entre un costal y así era que dormíamos. Recuerdo que en la casa se cocinaba en tres piedras y en las tres piedras se ponía la olla —y era una sola olla de barro para todo—. En esa olla se hacía el frito, la sopa, el seco y cuando mi papá y mi mamá amanecían sin candela mi mamá nos decía “vaya a que le regalen candela”, dígame a don Isidro que nos regale candela y llegábamos, “mano Isidro que sí nos regala candela” y el viejo..., decía: “¿ya trajo la boñiga?”. La boñiga era el estiércol de vaca seca que teníamos que llevar porque esa boñiga era la que se metía en la brasa para que se prendiera y luego tenía uno que sacarla y llevársela soplándola y con cuidadito para llegar a la casa con la candela. Y esa era la forma del préstamo, era así o sea en un tiesto se llevaba uno las brasas para encender la candela (Luis, 1941).

En plenos años cuarenta, la experiencia de infancia de Luis y la vida de su familia, pone en escena la disparidad entre lo que se suponía debía ser la vida de la infancia y lo que los infantes vivían por efecto de las profundas diferencias sociales, no solo entre el campo y la ciudad, sino también, al interior de cada una de estas sociedades. Lo que no niega las muestras de solidaridad y los vínculos con esos allegados que ayudaban a hacer más llevadera la vida:

Cerca de la casa había una señora muy amiga de mi mamá y mi papá que sabía la situación de mi papá. Se llamaba Margarita Cuellar y como teníamos que pasar cerquita a la casa ella nos decía chinos vengan, vengan y les doy sopa y nos daba un plato de sopa o nos daba un cafecito... La

vida era dura porque nosotros llegábamos a la casa sin comer y nos íbamos en las mismas, entonces ella... no todas las veces, pero de vez en cuando nos daba. A ella la recuerdo por buena... (Luis, 1941).

En lo que respecta a las condiciones del trabajo de Luis, es importante resaltar las vetas que permiten identificar en el discurso social, pues desde los años veinte se venía legislando en aras de mejorar las condiciones laborales de los niños, en lo referido al tiempo, poniendo de presente que el trabajo infantil, en particular, el trabajo agrícola<sup>136</sup>, era aceptado siempre y cuando no interrumpiera con la asistencia a la escuela<sup>137</sup>. Luis, uno de los entrevistados cuya infancia se instituye en un contexto histórico atravesado por un amplio debate sobre la protección infantil (como se aprecia, en particular, en la expedición de la Ley 83 de 1946 o Ley Orgánica de la Defensa del Niño), da cuenta de escenarios y dinámicas en las que no había consideraciones, ni diferenciaciones entre lo que podía hacer un niño y un trabajador adulto:

A mí me tocaba los viernes a las cuatros de la mañana levantarme, ir a traer un caballo allá arriba del pueblo (...) y montaba en pelo y venía y le ensillaba el caballo al patrón y nos íbamos a traer una res arisca, a dos o tres horas de camino, para matarla el sábado. Y entonces yo me volví chalán y eso yo montaba esos caballos en pelo o en silla.

Ya el sábado me tocaba madrugar a las tres de la mañana para ayudar a despellejar esas vacas, despresarlas y colgar la carne en un palo para colgarla en el toldo para vender.

Y ese señor, ¡yo con diez años! me mandaba con una yunta de bueyes a moler caña y tenía que sacar la partida ¡lo mismo que hacía un mayor de edad!, y eso lo hacía yo... (Luis, 1941).

---

136 La Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo de la Sociedad de Naciones, adopta "el Proyecto de convención que sigue, para su ratificación por los Miembros de la Organización Internacional del Trabajo, de conformidad con las disposiciones de la Parte XIII del Tratado de Versalles y de las Partes correspondientes de los demás Tratados de Paz: Artículo 1º. Los niños menores de catorce años no podrán emplearse ni trabajar en empresas agrícolas, públicas o privadas, ni en sus dependencias, sino fuera de las horas señaladas para la enseñanza en las escuelas y en tal caso, el trabajo ha de ser de naturaleza tal que no les estorbe a los niños su puntualidad en la escuela. Artículo 2º. Para fines de instrucción profesional, los períodos y las horas de enseñanza podrán distribuirse de manera que puedan los niños ocuparse en labores agrícolas, y especialmente en faenas livianas de cosecha, pero de ninguna manera podrá reducirse a menos de ocho meses el tiempo total de asistencia anual a la escuela..." (Ley 129 de 1931: <http://www.col.ops-oms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/Inter/NL12931.htm>).

137 En la Ley 129 de 1931, se hacen algunas precisiones pertinentes para apreciar la poca discusión que generaba el tema de los niños trabajadores, en el país y en la agenda internacional, pues queda claro que lo interesaba era su regulación y no su prohibición. En dicha ley se establece: "La duración efectiva del trabajo no podrá pasar de cuarenta y ocho horas por semana, ni para los niños de menos de 15 años ocupados en cualquier establecimiento industrial público o privado, o en cualquier dependencia de tales establecimientos, ni para ninguna persona, sea cual fuere su edad, que trabaje en faenas subterráneas en las minas". En un sentido similar, en la Ley 79 de 1926, sobre asistencia de menores y escuelas de trabajo, se prohibió el empleo de menores de doce años en trabajos inadecuados a su edad y que les impidieran recibir la instrucción elemental. Así mismo, se señalaba "los menores de catorce años podrán ser empleados, pero no en trabajos industriales que impongan consumo de fuerzas, siempre que presenten el certificado de instrucción primaria elemental y una autorización expedida por el Jefe de policía correspondiente".

Sin embargo, más que la delación de las exigencias del trabajo, pareciera que el entrevistado exalta sus capacidades siendo aún un niño. Lo que reaparece como signo de subyugación es el estatus de sirviente, ya mencionado, no sólo porque se le reiteraba —“usted es el sirviente”—, sino porque ello implicaba un tratamiento diferencial: “nos servían en plato especial, tenían que tener un plato como algo ordinario o el plato que estuvieran roto y no podíamos pasar a la mesa, sino que a nosotros nos ponían a comer en un rincón” (Luis, 1941).

Es importante destacar que en el relato de Luis la primera persona del plural aparece para ratificar que los procesos de crianza de todos los hermanos estuvieron pautados por la vinculación temprana al trabajo, “cada hermano trabajaba en una familia diferente y así terminamos de criarnos uno por un lado, otro por otro”, por lo que, incluso, algunos hermanos no se conocieron sino después de muchos años:

Yo tuve un hermano —el hermano mayor de los hombres— que conocí cuando ya era grande y conocí a una hermana cuando ya era viejita —a la hermana que es la mayor de todos—. Con mi hermano mayor lo que pasó fue que mi papá, como se iba para los Llanos, alguna vez se lo llevó y mi hermano se quedó por allá. Cuando yo conocí a mi hermano..., mi hermano tendría unos dieciséis años y yo era puro niño. Me acuerdo que él vino del llano y trajo cotizas —unas alpargatas que se amarraban en los pies—, él ya trabajaba y se ponía cotizas (Luis, 1941).

En esta experiencia de infancia se hace notorio que a las niñas y a los niños se les vinculaba para tareas diferentes que en esencia eran lo mismo, pues ambos entraban a engrosar las filas de la servidumbre de las familias, no necesariamente adineradas.

Ahora bien, lo anterior no significa que en las ciudades los niños no fueran reclutados para el servicio doméstico de hecho, desde la Colonia, las niñas que no contaban con el sustento de los padres y de sus redes familiares fueron empleadas y, no en pocos casos explotadas, por algunas familias que las vinculaban para hacer “los oficios” de la casa a cambio de un pago o a cambio de la provisión del alimento y la posada, y aunque operaba igual con los niños provenientes del campo la opresión podía ser más contundente porque en el tránsito a la ciudad era posible perder el vínculo con la familia quedando más vulnerables ante los patronos.

Aunque mantener las relaciones con la familia no garantizaba grandes defensas, pues como relata Luis, pese a las lamentaciones del pequeño trabajador por el trato de los patrones sus padres no hicieron ningún reclamo, quizás porque no se concebía cuestionar el linaje, quizás por el temor de perder la única alternativa para que, supuestamente, el niño asegurara su alimentación y, seguramente, para no dejar de recibir el beneficio económico:

Mis papas sabían cómo me trataban en esa casa, pero decían el chino está bien porque allá come pan y come carne. Yo me encontraba con mi mamá los sábados o los domingos cuando ella iba al pueblo y yo le contaba y me ponía a llorar, pero después opté por no querer ver a mi mamá, en mi mente dije “yo no veo a mi mamá porque yo no quiero llorar” y me volví como rebelde y mi mamá decía, “¿a usted qué le pasa que no lo encuentro?”, y es que como yo sabía que ella los sábados llegaba a las ocho de la mañana al pueblo y a las doce ya se iba para la casa, entonces yo me estaba por allá trabajando y tampoco iba a la casa para no verme con ella, porque yo tenía como ese resentimiento y yo no quería llorar... (Luis, 1941).

En este último sentido, el entrevistado explica que si bien trabajó —interno en diferentes casas— mantuvo una relación con su mamá y que, de cierto modo, la vinculación de los hijos al trabajo en familias diferentes no implicaba el desentendimiento de los hijos, sino que se trataba de un modo de encomendar a otros la crianza, al tiempo que se recibían beneficios y aprendizajes para la vida: “ordeñar vacas, lidiar bueyes, montar a caballo”, que cotizaban la mano de obra de los niños y, también, formaban el carácter.

Aprendizajes que, de hecho, daban la autonomía suficiente para comenzar prontamente a salir del yugo adulto. En este sentido, después de más de tres años de trabajo, Luis se atrevió a “botar el puesto”, con un costo alto porque el sueldo y la ropa quedaron confiscados por el patrón, en tanto, arguyó que había una deuda de un racimo de plátanos —que le había dado a la mamá del niño<sup>138</sup>—.

Un sábado yo llegué a la casa de ver los animales y arrimarlos a la sombra porque cuando hace sol toca arrimarlos a la sombra, pero a un toro lo amarré largo de lazo y el animal se salió y le daba sol —a la mitad del animal le daba sol— y una muchacha de la casa me dijo, “vea Luis que ese

---

138En el análisis de Bridikhina (2007), sobre las criadas y ahijadas, como servicio doméstico en la Paz, se refiere a las estrategias que los patronos montaban para retener a las niñas en el servicio domésticos —deudas, robos, falsos contratos, seducciones—, ante las quejas de las madres por el incumplimiento de las obligaciones de los patronos o por los intentos de escape de las mismas niñas por los abusos a los que eran sometidas (aunque, la autora, da lugar a la visibilidad de una situación vivida también por los niños).



toro está en el sol, váyase inmediatamente y lo arrima a la sombra”, a mí me dio rabia y no le contesté nada, pero tampoco fui y me fui para mi casa y boté el puesto.

Dije no trabajo más y no trabajo más y me fui para la casa. Le conté a mi mamá que yo no iba a trabajar más con esa familia y le dije vaya mamá el sábado y les dice que me paguen y que me den la ropa, pero como ese señor con el que yo trabajaba le había fiado un racimo de plátanos a mi mamá, entonces lo descontaron del sueldo mío y me mandaron la ropa vieja y se quedaron con la ropa buena (Luis, 1941).

De este modo, Luis indica que a los doce años había aprendido a decidir y había dejado de ocupar el último peldaño de la jerarquía social dentro del mundo servil. Ya no era el sirviente menor que asumía las cargas domésticas sin rezongar, parecía que ya era de aquellos con posibilidad de protestar y negociar su espacio de trabajo (Bridikhina, 2007).

Después de trabajar con esa familia tres años largos, (...) la gente del pueblo ya me conocía por buen trabajador y me conseguí un amigo que vivía a tres horas del centro urbano, por allá en un clima frío y me dijo: “Luis venga a trabajar conmigo” y como yo ya decidía le pregunté qué cuánto me iba a pagar y él me dijo: “le voy a pagar 30 pesos”. Y de 5 pesos que le daban a mi mamá por mi trabajo a ganarme 30 pesos para mí, ¡era plata! Entonces yo me fui con él.

Él señor estaba recién casado, entonces trabajé con esa pareja... y allá me trataron como persona, ¡en el campo!, pero me trataron como persona: “Luis hágame el favor y tráigame la leña, Luis amárreme esto, Luis ordéñeme esta vaca”; “cámbiese de ropa que le voy a lavar la ropa”, todas esas cosas.

Ese señor se llamaba Vicente Gutiérrez y me trataba muy bien, pero no me dejaba montar a caballo porque tenía caballos finos (...), y precisamente renuncié porque los sábados tenía que ir al pueblo y eran tres horas y media de ida y tres horas y media de regreso, entonces eran siete u ocho horas caminando los sábados y eso me aburrió mucho. Así me trataran bien, así como dicen, “así la jaula fuera de oro pero no dejaba de ser pesadita”. Trabajé tres meses con ellos y les dije que me iba.

Ese señor me pagó y me fui a la vereda y me quedé dando vueltas... por ahí, pero, yo sabía que por mi trabajo, en otra parte, me iban a pagar más...

...por un tiempo me la pasé como rana con mi hermano Ángel y yo aprendí a nadar en el río. Nos íbamos a pescar, a coger pájaros en los árboles... ¡éramos como chinos bandidos!, pero solo los dos porque a mi otro hermano ya se lo habían llevado a otra familia —y a él sí que le fue más mal porque trabajaba sólo por la comida—.

...después trabajar con el señor Vicente Gutiérrez un señor me dijo, “camine va y me ayuda y yo le pago 35 pesos” y también le trabajé tres meses. Yo tenía ya por ahí doce años y me ponían a fumar con unas máquinas en la espalda y a ver el ganado, pero el trato era muy feo y yo ya era rebelde y también le renuncié... ya no aguantaba eso, uno ya se da había dado cuenta que uno tenía un valor..., ... como ya me conocían, me comenzaron a contratar para trabajar por días y me pagaban dos pesos el día y trabajaba diga usted dos días a la semana o tres días pero, eso alcanzaba para los cigarrillos porque yo desde pequeñito fumaba. Mi papá nos enseñó a fumar tabaco desde pequeñitos porque se fumaba cuando uno iba a sacar paja de caña (Luis, 1941).

Mientras en las familias adineradas la educación doméstica se dejaba en manos de una institutriz o se daba en una pequeña escuela privada, en el caso de Luis la educación doméstica emergía en cercanía a lo acontecido con los niños de las familias pobres e iletradas en la Colonia, en donde especialmente en las familias de los artesanos las dinámicas estuvieron relacionadas con “la primera educación impartida por los padres de familia, a través de la transmisión de los oficios desde edades muy tempranas, introduciendo a la infancia en el aprendizaje de los oficios, primer eslabón de los artesanos” (García Sánchez, 2007: 149).

Las cercanías entre la educación doméstica de los artesanos y la incorporación temprana de los niños campesinos al trabajo, como lo relata Luis (1941) y también José (1930), ratifican que se trató de una modalidad de aprendizaje que resultaba fundamental para asegurar un oficio y, que genéricamente, se daba porque “los aprendices vivían en la casa del maestro, se iniciaban en la profesión aprendiendo con él, no recibían paga por su trabajo y solo se les reconocía la comida y el alojamiento” (García Sánchez, 2007: 151). A medida que trascurría la pericia cambiaba el estatus, como en efecto se infiere en el relato de Luis (1941), quien ingreso a la vida como jornalero:

Como mi papá trabajaba por ahí, de pronto vino un amigo que se llamaba Gerardo Sanabria y le dijo “vengo para que vaya y me ayude a coger arroz y maíz a los llanos”, y yo estaba ahí. Entonces mi papá le dijo a ese señor “tras de mí se va el chino” —y se estaba refiriendo a mí—, entonces el tipo dijo, “a usted le pagamos a tres pesos el día y al chino le pagamos de acuerdo a lo que haga”. Me fui y me pagaban dos pesos con veinte centavos el día de trabajo, ¡pero era muy duro echar machete con ese clima del Llano! y la alimentación era mala... puro plátano, yuca y arroz. Pero allá aprendí que tenía que lavar la ropa, yo mismo tenía que lavarla y comprar mis alpargatas para trabajar porque había mucha espina.

Allá me fui con una familia y duré como un año porque mi papá se vino para Fómeque y yo me quedé por allá... Tal vez..., en el Llano yo estuve de los trece a los dieciocho años. Por allá, trabajando cogiendo arroz y maíz. ¡Increíble!, pero yo fui bravo para coger maíz porque era mucha la plata que ganaba, pero me gustaba tomar cerveza y aguardiente... (Luis, 1941).

Luis se convirtió en un niño jornalero que se ganaba lo del día con la capacidad de su trabajo en una época en que no sobraba la gente en el campo, en razón de que se estaba viviendo una de las oleadas más fuertes de migración a las ciudades, entre otras, por el fenómeno de la violencia

política<sup>139</sup>. Por ello, quizás, son muchas las experiencias de infancia de los niños que como Luis, se formaron en el trabajo servil resolviendo, de paso, los problemas de escasez de mano de obra que entre los años cuarenta y cincuenta se dieron en el campo.

### **Alba, la niña que hacia los oficios y andaba por el barrio**

Alba, una mujer cuya historia nos sitúa en la ciudad de Medellín, pone en escena a una niña cuidadora-cuidada que circula en la calle, que habita el barrio, la cuadra, la ciudad. Una reconstrucción de la infancia vivida que le permite a la entrevistada, de manera similar a Santiago, entretejer y reconstruir los recuerdos del modo de devenir niña en relaciones que permiten apreciar la familia y una red amplia de allegados (Ricoeur, 2003), en el marco de prácticas, tránsitos y materialidades que corroboran la permanencia de la "afición por el codeo" en las clases populares y, más aún, la importancia que las "promiscuidades" impuestas en sus formas de sociabilidad (Ariès, 1987, 542) han tenido en los procesos de infantilización.

Nací en Medellín en el año de 1945. Soy Aries —29 de marzo—. ¡Hija mayor!..., hija mayor de una familia en la cual mi mamá era maestra<sup>140</sup> y mi papá un obrero de Fabricato<sup>141</sup>. Ser hija mayor es una cosa que me marcó y me ha marcado toda la vida porque para mí eso significó muchas cosas, pero especialmente en lo relacionado con la obligación..., la obligación..., pues tuve siempre que ayudar a mi mamá a cuidar al resto de mis hermanos. Sí, entonces a veces yo digo que a mí me tocaba ser mamá de mi mamá y de mis hermanitos.

(...) Ella me castigaba era no dejándome salir a la calle, pero como yo ya había descubierto que uno se subía por el lavadero y del lavadero al techo de la casa y de ahí a la casa de la vecina (risas), entonces yo no me sentía castigada. El problema era cuando esos niñitos, hermanos míos,

---

139 Kalmanovitz y López (2005), señalan que, la inversión pública en el sector rural pasó de 9 millones de pesos en 1930 a 70 millones de pesos entre 1945 y 1950, por lo que se requirió más mano de obra en las propiedades de los terratenientes. Sin embargo, en este mismo periodo la población rural huía de la violencia orquestada, en buena parte, por grandes terratenientes que encontraron en el conflicto una estrategia para fortalecerse económica, social y políticamente.

140 La mamá de la entrevistada se formó para ser maestra, pero se desempeñó como modista.

141 Esta empresa es uno de los hitos del desarrollo industrial antioqueño y colombiano. Fue fundada en los años veinte del siglo pasado y su crecimiento se basó en la implementación de programas sociales para los trabajadores, pues financió vivienda, asistencia médica, patrocinó escenarios deportivos y dotó de prestaciones laborales a sus empleados –vacaciones remuneradas, primas y bonificaciones- que años después se adoptaron a nivel nacional. En sus esquemas de organización es uno de los casos que mejor refleja el interés que los empresarios antioqueños tuvieron en el despliegue de métodos para proteger, vigilar y moldear la conducta moral de los trabajadores dentro y fuera de las fábricas, inspirados en la doctrina social del cristianismo. Específicamente, se consideró que el mejoramiento de las condiciones de vida de las obreras y obreros de Fabricato, así como de sus familias, además de comprometer y tener a gusto a los trabajadores permitía mantenerlos alejados de las ideas comunistas (Ver Arango, 1991 y Archila, 1995).

querían hacer lo mismo, entonces me tocaba salir con unos —a los que ya les había enseñado y eran grandes—, pero a los más chiquitos había era que convencerlos jugando, haciendo otra cosa, para que se fueran mientras yo me subía.

Yo tuve, tuvimos, ¡quince primos!, de un hermano de mi papá, ¡eso de un hermano!, y de la hermana siete, entonces, durante mucho tiempo, yo fui la nieta mayor, ¡la preferida de mi abuela!, y entonces, durante mucha época de mi infancia yo jugaba mucho era con los primos, también con los vecinos en la calle en un barrio popular de Medellín —que ya es famoso— que es Aranjuez<sup>142</sup>, aunque el recuerdo que yo tengo de más pequeña, es que vivíamos en el barrio La Floresta, que es al otro lado del río Medellín. (...) Cuando yo era niña, Medellín todavía no estaba tan habitado entonces había muchas mangas, muchas mangas, mucha zona verde (...) había mucha diferencia entre lo que eran los barrios que quedaban por el centro y lo que son ahora. La plaza de mercado, ¡era importantísima!, porque allá iba todo, allá llegaban las cosas de todas las partes, no había casi tiendas, por eso había que ir a la plaza a hacer el mercado y al centro a comprar todo... —mi mamá tenía que ir a comprar todo al centro— (Alba, 1945).

Alba, de manera similar a Santiago, vivió la formación de un barrio popular o la conformación de un barrio de pobres ahorrativos<sup>143</sup> en Medellín. Una ciudad en pleno crecimiento y transformación, al circunscribirse a un escenario urbano donde la preocupación modernizadora, de manera muy similar a lo ocurrido en Bogotá, caló con fuerza en "algunos sectores de las élites locales", permitiendo "imponer una imagen de ciudad y de habitante urbano moderno" (Noguera, 2000: 36-37), —sin que ello signifique que todos los habitantes se acogieron a este ideario de una vez por todas y de la misma forma—.

La transformación y racionalización de los espacios se convirtió en una de las preocupaciones centrales de los empresarios, médicos, ingenieros y abogados, al considerar que esta transformación impactaría la formación del ciudadano. La relación entre la transformación de las ciudades y la construcción del espíritu cívico, implicó desplegar mecanismos educativos que

---

142 Es un barrio del sector nororiental de Medellín. Una parte del barrio es considerada modelo de ingeniería y orden en el trazado de sus calles y el diseño de sus casas. En 1916, Aranjuez era una gran finca cuyos terrenos fueron vendidos al urbanizador Manuel J. Álvarez para la construcción de un barrio de "casas higiénicas para obreros", según se precisa en la correspondencia del Ingeniero Municipal (Archivo Histórico de Medellín, Alcaldía, Oficina del Ingeniero Municipal, correspondencia enviada y recibida, tomo 277, folio 463) y en los memoriales de la Junta de Obras Públicas (Archivo Histórico de Medellín, Alcaldía de Medellín, Junta de Obras Públicas, Memoriales Tomo 265, folios 197-200). En la actualidad Aranjuez tiene construcciones que se han convertido en patrimonio histórico y artístico de la ciudad, como son el edificio del Manicomio y la Casa Museo Pedro Nel Gómez —como reconocimiento a los años de trabajo de este muralista antioqueño—.

143 Tomás Carrasquilla, hizo una alusión al barrio Aranjuez en 1922 que ayuda a comprender su historia "No es un barrio para el proletariado ni menos, todavía, para gentes de la hampa... Mas, como quiera que hay lotes pequeños... todo pobretón ahorrativo y ordenado podrá hacerse a su vivienda en este barrio retirado e higiénico. Hasta allí ira el tranvía; ahí se tendrán, con las delicias y sugerencias del campo, el alumbrado, los recursos, las comodidades del centro..." (En, Melo, 1997: <http://www.jorgeorlandomelo.com/espaciomedellin.htm>).

“iban desde las publicaciones de revistas y periódicos, pasando por la elaboración de carteles y avisos, hasta conferencias, creación de instituciones educativas, proyectos urbanísticos y arquitectónicos, parques y otras obras públicas con claros propósitos instructivos” (Noguera, 2000, 29 y 31).

De hecho, la necesidad de la vivienda obrera en Medellín se relacionó directamente con una racionalidad económica y social sujeta a la formación del habitante moderno: económica porque una casa adecuada prometía acogimiento y, a la larga, evitaría gastos del Estado para costear hospicios, hospitales, cárceles y asilos; y social, porque además de lo dicho, un hogar tranquilo modificaría pensamientos de odio y de amargura y afianzaría las buenas maneras de sus integrantes (Borda, 1920, citado por Noguera, 2000).

Lo que se puso en juego en este discurso es, justamente, la relación entre vivienda y hogar como delimitaciones que para los especialistas condicionaban la existencia de la infancia feliz y de los hijos encantadores. Pero cómo se incorporó esta mirada en un contexto caracterizado por la participación de los niños y las niñas en la vida doméstica y barrial y animada por las relaciones entre los vecinos y la familia extensa.

La trayectoria biográfica de Alba en su infancia permite identificar, justamente, la multiplicidad de agentes, de escenarios y de tránsitos que coadyuvaron en la socialización de la niña y en la producción de una experiencia particular, en un sector representativo del interés de ordenamiento social, pues Aranjuez hizo parte de los barrios construidos en terrenos comprados por el Estado para hacer conjuntos de casas, con sus respectivos parques, iglesia y escuela. Características por las que acentuaría las diferencias con otros sectores:

Nosotros vivimos en Aranjuez en la parte baja que era pues la más decente, porque los de arriba eran eh..., más pobres y había más peligros, más peleas (...) nosotros teníamos una casa completa, ¡con todo!, patios, todo..., haya arriba vivían en unos... como tugurios casi, pues casas que construía la misma gente (...) eso ya era Santa Cruz y todo eso ¡y estaban los malevos! —Les decíamos así porque usábamos algunas palabras de los tangos—. Digamos que dentro del mismo barrio había también esos niveles: Aranjuez parte baja y Aranjuez parte alta. Mi tía, la hermana de mi papá se casó con un tipo de ahí del barrio que era ¡chofer de bus!, de todas maneras esa familia era considerada como menos que la familia de mi mamá, como eso... que era de la familia de un chofer de bus, que era un tomador y mujeriego y no sé qué. Pero mi tía entonces tenía amigas que

vivían pues por allá en casas como más pobres del barrio, ¡cerquita a las cañadas!, algo así, y a mí me gustaba que ella me llevara porque era como otro mundo el de la tía (Alba, 1945).

En cuanto a las atmósferas, dado que los predios en que se sitúa el barrio eran parte de antiguas haciendas, estaban llenas de zonas verdes que servían, entre otras cosas, para que los niños jugaran y socializaran. A la heterogeneidad en el paisaje se sumaba la existencia de instituciones del Estado destinadas al cuidado de personas sordas, ciegas y con trastornos mentales. Lugares que diversificaban aún más la vida cotidiana, en tanto instituciones y personas que representaban la importancia de las lógicas de organización estatal del espacio urbano, no sólo porque cercaban lo diferente, sino también porque su espacialidad jugaba en los modos de reconocimiento de los sujetos en los discursos de la “normalidad”.

Siempre estábamos en esas mangas y había, inclusive, un lugar que era la escuela de ciegos y sordomudos<sup>144</sup> y nos íbamos para esa manga y jugaban los hombres y yo, de vez en cuando, era la portera del equipo, porque me gustaba ver jugar a los sordomudos que era una cosa muy especial. En ese barrio también quedaba lo que era el manicomio, “el Manicomio de Medellín”<sup>145</sup>, ¡uno de los primeros!, y era una cosa ¡graaaande!, era como un solar (...) los locos cantaban y los cuidaban unas monjas y otras gentes y en ese solar tenían muchos árboles, árboles de mango. Y entonces resulta que en los muros del manicomio había como unos huequitos que habían quedado entre los ladrillos, ¿cierto?, y allá ellos y también aquí nosotros nos encargamos de ir abriéndolos porque resulta que hacíamos un intercambio con los locos, aunque ¡nunca le vimos la cara a nadie!, o yo pues nunca le vi la cara a nadie. (...) yo le pedía cigarrillos a mi abuela —incluso es posible que le haya robado (...)—, y por cada cigarrillito que uno metía en los huequitos del manicomio, le daban un mango (risas). Lo de los mangos nunca era sola, sino que era con otros, con los hermanos o con los vecinos —vecinos y vecinos, ¡siempre tuve muchos!—, entonces uno iba para allá, había que encontrar el lugar y gritábamos o de allá nos gritaban —pero había unos momentos para hacer eso—, entonces simplemente metías la mano con lo que tenías en cigarrillos —no eran nunca muchos, dos o tres— y ahí los locos te daban los mangos (Alba, 1945).

---

144 Se refiere a la Escuela de Ciegos y Sordos de Medellín (1925), fundada y dirigida por Francisco Luis Hernández Betancur. En los años 20 la educación para las personas ciegas fue fomentada mediante la expedición de algunas leyes (Ley 45 de 1926, Ley 40 de 1927) redactadas por el licenciado Juan Antonio Pardo Ospina, miembro de la prestante familia Ospina de la sociedad Bogotana. En 1927 la Constructora Aranjuez regaló el terreno para hacer la escuela en dicho barrio. La Escuela ha cambiado varias veces de nombre y de modalidad de atención educativa, por lo que es un buen reflejo del proceso de transformación histórica de la Educación Especial en el País. Actualmente es una institución oficial adscrita a la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín: “Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur” y funciona bajo el modelo de “integración escolar” —atendiendo a estudiantes con y sin necesidades educativas especiales—.

145 En el 1892 para mejorar las condiciones de los enfermos mentales el “Manicomio de Antioquia”, fue trasladado a una nueva sede ubicada en el Alto de Bermejil en Aranjuez. El edificio fue declarado patrimonio histórico de la ciudad y en 1995 fue reacondicionado para albergar la Biblioteca del Centro Cultural Deportivo de la Caja de Compensación Familiar de Antioquia –COMFAMA–.

En esta misma lógica, la ciudad parecía entretejerse de contrastes que posibilitaban una experiencia de infancia matizada por los planes familiares que sacaban de las rutinas cotidianas y que dotaban a los niños de múltiples enseñanzas. Era posible encontrar “algo para hacer” — como señala Santiago (1939) en su relato—, desplazándose de un barrio a otro pues eso era suficiente para cambiar de paisaje, para que la familia extensa y, en particular, los niños hallaran una posibilidad de vivir la ciudad afianzando tradiciones y conociendo los artilugios que la gente del común producía para habitarla:

Recuerdo que cuando era pequeña en Medellín pasábamos por el río cuando hacíamos los “paseos de olla”. De esos paseos tengo recuerdos como desde los cuatro años, cuando nos fuimos a vivir a Aranjuez a la parte baja, por el lado del manicomio. Esos programas eran con mi mamá y con toda la familia, ¡los tíos y todo!, entonces cargaban la olla con papas, plátano y toda la cosa y nos íbamos y parte del programa era comprar, negociar o hasta robarse una gallina que estuviera por ahí perdida. Como estábamos en Aranjuez entonces había que pasar el Río Medellín, había que pasar a Castilla y allá había ¡poquitos barrios!, poquitos porque era una montañita. Ahí era muy importante un tío mío —Alfonso— porque él era el que cogía caballos, ¡así con la correa de los pantalones!, y los montaba. Y bueno... la familia hacía el fuego y ponía la olla y recuerdo que eran mangas y mangas, donde no vivía nadie, aunque ya había habitantes que tenían animales y era con quienes se iba a negociar la gallina o el pollo para después hacer el sancocho. Parte importante del paseo era que teníamos que pasar el río en una garrocha, porque no había un puente peatonal, había un puente que era el del tren pero (...) había que ir muy lejos para poder atravesar el río por ese puente.

La garrocha era un cajón que estaba colgado de unas cuerdas que atravesaban el río, entonces uno se metía en ese cajón que estaba colgado de las cuerdas y que tenía unas poleas, esas cuerdas se jalaban con unas manijas y el cajón ¡se iba moviendo, se iba moviendo!, hasta llegar al otro lado del río. El que estaba ahí, siempre cuidando la garrocha, era el dueño que era un señor de los que vivía por esos lados y vivía pues de esa cosa: de la garrocha. Y entonces uno se subía en esa cosa y algunos se mareaban o les daba miedo y le decían a uno ¡mijo cierre los ojitos! En esa época éramos sólo tres hermanos, mi hermano, mi hermana y yo, y mi mamá nos llevaba a ese programa, después ya no volvimos tanto (Alba, 1945).

De forma especial, en este relato, se vislumbra como las relaciones entre los niños y los adultos solo tiene sentido en función de los contextos y de lo que en ellos se considera necesario para que las nuevas generaciones sorteen la vida cotidiana, tensionando incluso la idea del resguardo. Es decir, mientras el relato de Alba podría ser problemático dentro la vida de infancia de una niña de otro sector social, para la entrevistada guarda total relación con una infancia que se desplegaba en un barrio y de una ciudad que se estaba construyendo y que posibilitaban vivencias en las que los encuentros entre niños y adultos eran más abiertas.

Dentro de la compleja red del vínculo social y cultural, en el que fue infantilizada Alba, la abuela tuvo un lugar protagónico no sólo por ser el soporte de las relaciones con los allegados sino, también, por ser el sostén de las tradiciones y de la memoria colectiva en que se inscribe la memoria biográfica de la entrevistada:

¡La historia de mi abuela! es otra historia también muy bacana, —mi abuela, la mamá de mi papá, porque la mamá de mi mamá yo no la conocí, porque ella se murió cuando mi mamá cumplió quince años—. Mi abuela, Ana Rita —la mamita, le llamábamos—, era una campesina, hija de un capataz de una finca (...) vivía por allá en Girardota, algo así, en todo caso, a las afueras de Medellín. Mi abuela se enamoró del hijo del dueño de la finca y entonces con el tuvo cuatro hijos. Este papá, entre comillas “marido”, (porque pues mi abuela nunca se casó con él), se casó con una mujer de su clase, entonces mi abuela quedó sola con esos cuatro hijos y yo tengo por allá en mi imaginario la idea de que mi abuela me contaba cómo, entonces, ella había decidido irse a buscar trabajo a Medellín, para poder criar a los hijos. Mi abuela se fue a Medellín, trabajó en el ferrocarril de Antioquia, crió a los hijos con dificultades, los mandó a la escuela y después tuvo otro compañero y tuvo otro hijo, o sea que mi abuela tuvo cinco hijos. Mi papá sufrió mucho por ser hijo natural, porque en esa época —ahorita pues casi ni se usa ya la expresión—, a los que les decían ilegítimos, hijos naturales la gente como que los señalaba y pues les tocaba duro...

Mi abuela, una mujer muy linda con facciones muy indígenas y muy bacana, y yo la nieta mayor éramos muy cercanas. Yo era, ¡su compañía, su preferida!, y ella me llevaba en las vacaciones a visitar a todos los familiares que vivían allá en el campo.

Íbamos en tren o a veces en bus..., después de salir del tren caminábamos y visitábamos un montón de gente. Unos vivían al lado de la carretera y otros, los más ricos, ¡vivían arriba, bien arriba de la montaña! y entonces, así, yo iba pasando por una casa de barro, de tierra pisada y de techo de paja; después por otras casas, ¡fincas!, casas como en estilo cafetero (...) entonces con mi abuela siempre tuve que pasar por todos esos lugares —digamos estratos—. Yo en unos lugares me sentía mejor que en otros, ¡claro!, y el ¡que más me gustaba! era esa casa con techo de paja porque le servían a uno, ¡esas tazadas de frijoles y arroz, con carne!, y había que comerse todo, porque ahí encima le echaban la mazamorra, con panela raspada, picada o rayada, ¡delicioso!

En todas partes, pero allá más, contaban historias de entierros, de aparecidos, de fantasmas, de muertos, y ¡ay! por la noche, yo ahí sentada oyendo y no era capaz de dormir, ¡ni por nada!, ¡no me iba!, sino que yo me quedaba ahí, escuchando. No me perdía nada de esas historias que contaban (Alba, 1945).

Del lado del recuerdo de la abuela, Alba presenta un entrecruce de aspectos que dan cuenta de los encuentros culturales entre clases sociales; entre regiones, géneros, que ponen en escena una suerte de hibridación que sitúa el proceso de infantilización lejos de la homogeneidad, como supone la noción moderna. La abuela, campesina con rostro indígena, es una imagen importante



para identificar la multiplicidad de referentes identitarios y la mixtura cultural que, simultáneamente, soportó e instituyó la experiencia de infancia de Alba.

En este relato es posible advertir, de manera particular, el lugar que el vínculo generacional tiene en la constitución de la infancia como experiencia y, de este modo, el lugar que el abuelazgo tienen entre las generaciones o, mejor, como señala Oliveira en el proceso de construcción mutua entre nietos y abuelas (1999: 30). Es decir, si bien la abuela emerge en el relato como la legadora de unas tradiciones, de unas historias, de unas enseñanzas y, en suma, de unas memorias, también cobra un papel activo la niña como sujeto que se apropia de “bienes culturales” que resignifica y pone nuevamente a circular. La abuela, en esta experiencia, engendra la imagen de quien orienta la vida de la niña, en tanto que, entre ficción y realidad, es el personaje que “decide”, que trabaja, que sale adelante, que instruye y que vincula a la familia. De este modo, es un vínculo social y una instructora, en diferentes sentidos:

...la casa de mi abuela siempre, ¡siempre! era como esa otra casa para mí. En la casa de la abuela, eran las fiestas, el día de la madre, la navidad, ¡cierto! Ella también me enseñaba... mi abuela me ponía a hacer planas, a escribir y cuando me mandaron a la escuela —en esa época no había que kínder, ni nada— yo ya sabía escribir. ¡Uno entraba a primero!, cuando adquiría una cosa que llamaban “uso de razón” y a uno le daban el tal uso de razón a los siete años.

Entonces, cuando me mandaron a la escuela yo ya sabía leer, escribir y contar, yo no sé hasta cuanto, pero ya sabía, entonces me dijeron que no tenía que pasar por primero sino que me pusieron de una vez en segundo. Especialmente, tengo como esos recuerdos, de ella haciendo cosas, haciendo el oficio como dicen en Medellín... y yo allá, escribiendo (Alba, 1945).

Otras de las protagonistas en la experiencia de infancia de Alba es la mamá, quien quedó huérfana, a los quince años, por lo que tuvo que dedicarse a cuidar a todos los hermanos con el apoyo de la tía Rosita, quien también incidió en la vida de la entrevistada, en buena parte, porque al ser maestra rural posibilitó a la niña anticiparse a la escolarización.

Como mi mamá era una costurera, qué entonces se decía “modista”, pues ella siempre estaba allá con su máquina Singer, pedaleando... y entonces tenía muchos botones y adornos y, pues mientras ella pedaleaba nosotros también jugábamos con esos botones y hacíamos que trenes, carrileras; ¡jugábamos ahí alrededor de ella! (Alba, 1945).

La imagen de la madre trabajadora tuvo efectos profundos en la crianza de Alba pues, ante la

ocupación constante de la madre, la niña fue responsabilizada de apoyar los quehaceres de la casa y el cuidado de sus hermanos. Así, muchos de los juegos eran una forma de cumplir con las obligaciones pues debía “cuidarlos, bañarlos, defenderlos e incluso castigarlos cuando era necesario” (Alba, 1945). De ahí que resultará tan importante su presencia en la casa:

En la casa mi mamá me prohibía volarme para la calle (...), aunque mi mamá simplemente daba una palmada y al minuto se le había olvidado, era más cantaletoza con otras cosas, con el orden, la limpieza y el cuidado de las matas, ¡y todo eso! Yo era la encargada como de la casa pero del terreno de la cocina se ocupaba, realmente siempre mi mamá, la tía-abuela y alguna muchacha que mi mamá tenía para ayudar.

Yo, especialmente, tenía la obligación de mantener limpio, siempre tenía que estar barriendo o trapeando y cuidando a mis hermanos, aunque cuidar a mis hermanos era la mayoría de veces estar jugando. Por ejemplo, en un patio ¡gigante!, yo tenía que bañar a mis hermanos y en el patio había simplemente una ducha que tenía como un murito y nosotros lo llenábamos ¡y eso era una piscina!, si... entonces yo tenía que lavar a mis hermanos, bañarlos y todo, ¡pero era allá en ese juego tan delicioso!, creo que mi mamá todavía debe tener alguna foto de nosotros creyéndonos de que, ¡era una piscina!, y me parecía ¡grandísima! (Alba, 1945).



*Jugando a la piscina con mis hermanos, en el patio de la casa en Cranjuez, como en el 53... (Alba, 1945)*

Además de ser la encargada de cuidar a los niños Alba afirma que la mamá decidió que la niña, en tanto hija mayor, “fuera su ¡mejor amiga!” por lo que, además de las obligaciones con los hermanos, debía acompañarla a visitar a las amistades, escaparse a fiestas, escuchar todas las quejas sobre el papá y cuidarla de él:

¡Cubrirla, cubrirla!, porque mi papá tenía esa idea de que él tenía que llegar a la casa a las cuatro o cinco de la tarde y mi mamá tenía que estar ahí, ¿pa’ qué?, yo me pregunto todavía, porque pues

él, simplemente, llegaba y se ponía a leer o a otras cosas, pero no era pues para estar pendiente de nadie, el tampoco jugaba con nosotros ni nada, él no... Él tampoco ayudaba a hacer las tareas ni nada, casi que ni estaba ahí, pero necesitaba que mi mamá estuviera en la casa cuando él llegaba y si llegaba y no estaba, eso era pues motivo para armar el escándalo y ya sabíamos, entonces, una misión mía era inventarme la mentira para justificar cuando no estaba mi mamá —la mona—...

Yo sabía que “la mona” se había ido que para el Centro a ver vitrinas, por ejemplo, entonces ¡llegaba el papá!, y yo ahí mismo cogía a uno de los hermanitos y le decía ¡vaya y espere en la parada del bus a la mona! (...). Espérela y dígale que ya llegó mi papá y cuénteles que yo dije que estaba en una reunión en la escuela de tal hermano o comprando yo no sé qué cosa o cualquier invento.

Y yo acompañaba a mi mamá al hospital cuando iba a tener a mis hermanos, después ayudaba a dormirlos, a bañarlos, entonces yo apliqué a una frase que creo que decía, “es mejor no ser la mejor amiga de tú mamá”, ¡porque eran demasiadas cosas las que me tocaban! (Alba, 1945).

A pesar de las responsabilidades, en este relato es constante la alusión a la calle y los juegos con los primos y los vecinos. Esos próximos (Ricoeur, 2003: 172) que asoman a la hora de recordar la crianza, dando cuenta cómo en los sectores populares, los niños hicieron parte de una compleja red de vínculos sociales y comunitarios que fueron constitutivos de formas particulares de concebir las relaciones con los adultos y con los coetáneos:



*“Aquí estoy con dos de mis hermanos cuando yo tenía ocho años” (De izquierda a derecha, parte inferior: Mario, Alba y Marina, Medellín. 1953) (Alba, 1945).*

...las relaciones con mis hermanos no eran difíciles, en gran parte porque lo que más hacían era jugar en la calle y allí el grupo era más grande: nutrido de primos y vecinos —niños y adultos—. A mis hermanos, ¡siempre los recuerdo!, ¡pero jugando!... A los primos los recuerdo mucho, porque vivíamos todo el tiempo juntos porque era con quienes nos dejaban jugar, con quienes podíamos ir a paseos, a bailes.

Conversaba mucho con los hermanos y con los vecinos. Las casas estaban casi siempre con la puerta abierta y uno podía entrar a la casa de la vecina y constantemente lo mandaban a uno a

traer o a llevar cosas donde los vecinos, sobretodo en ciertas épocas en que la gente hacía dulces y comidas... (Alba, 1945).

Los vecinos encarnan lo que algunos denominan “el codeo”. Una forma de socialización que da cuenta de cómo las prácticas familiares y experiencias escolares no constituyeron los escenarios exclusivos de interacción y asignación de roles a la infancia como indican algunos analistas de la Educación. Alba estaba con los hermanos, los primos y los vecinos: "Siempre estaba acompañada por los vecinos porque nos conocíamos, no sólo los niños, sino las familias porque como entrábamos y salíamos de las otras casas siempre estábamos invitados a fiestas y además se hacían muchas cosas entre vecinos" (Alba, 1945).

Continuando con los sujetos que tuvieron lugar en la vida de la niña, a pesar de la mención a los tíos en general, es evidente que una de las tías es quien se hace protagonista por las aventuras que la niña pudo vivir, pero también por el misticismo que imprimió a la cotidianidad.

La tía Rosita era maestra en una escuelita, por allá, en donde ahora es un barrio que se llama San Cristóbal<sup>146</sup>.

Mi tía-abuela me llevaba a la escuela donde ella trabajaba para que la acompañara y ahí, en una casa nos esperaban con las “bestias”, o sea caballos que casi siempre eran dos: en uno se subía la tía Rosita y yo atrás y en el otro lo que se llamaba dizque el bastimento, ¡la comida! La comida iba en unos costalitos, ¡lo más de bonitos!, blancos como de algodón y bueno... ahí llevaban todo. (...) En esa escuela donde la tía era la maestra, los estudiantes eran un grupo de hombres y un grupo de mujeres. Ella daba una clase pa’ ambos grupos y lo que los separaba era el tablero, entonces ella hablaba a las niñas, nos ponía la tarea y daba la vuelta al tablero y hablaba a los niños, que estaban al otro lado, y les ponía la misma tarea. ¡Pero eran en dos grupos!, de eso sí me acuerdo.

(...) Esa ida a la escuela tenía cosas muy buenas de día, pero también tenía sus miedos muy grandes de noche, porque habían entonces las historias de esos... ¡de los espantos!, y en ese tiempo no había luz en las noches, sino que tenía que ser con velas y con lámparas Coleman y tener que salir por la noche al baño era miedoso.

(...) La escuela estaba en una parte y ahí al lado era el espacio donde vivía la maestra. Así eran todas las escuelas, con un espacio donde habitaban las maestras... porque ¡eran maestras! –No eran maestros- y al otro lado era el salón grande (...) dividido por un tablero –con paticas- y afuera era un patio. Un pedacito de patio que era de tierra y daba contra la montaña y había piedras donde se escondían las culebras...

---

146San Cristóbal era un sector rural cercano a Medellín. Actualmente la ciudad de Medellín está dividida en 16 comunas urbanas donde se ubican los barrios y en cinco corregimientos o zonas con características rurales o campesinas. San Cristóbal fue oficializado como corregimiento de Medellín en 1963.

(...) Mi tía hacía altares con musgo, flores y cosas de esas, ¡porque esa tía mía si era rezandera!... había que rezar todo el día, ¡todos los días había que hacer el rosario! Ella, sobre todo, tenía que pedirles mucho a todos los santos para que no la fueran a robar o a violar, ¡porque era sola!

(...) Bueno, el miedo de la tía era también porque esa era una época de violencia en Colombia y de que si los liberales y los conservadores, eso era otra cosa, pero pues ahora que me acuerdo, no sé por qué esa historia no me producía, ¡tantísimo miedo!

Lo que sí daba miedo era que la tía, también, hablaba del infierno, del purgatorio, de ángeles, aunque no tanto..., porque como era tan católica casi no hablaba de los ángeles sino del lado oscuro de la vida (Alba, 1945).

Frente a los temores de la tía, Alba explica que en parte se debía al imaginario de que eran mujeres con plata, “pues, porque les pagaban, aunque no les pagaran nunca a tiempo” y también porque en su mayoría eran mujeres vírgenes o a punto de casarse y en las que recaía la exigencia de ser “señoritas”, católicas, piadosas y de buena reputación, según la moral religiosa. Más aún en la cultura paisa, por ese marcado conservadurismo. De hecho, casi como glosando el relato de Virginia (1937) sobre la cultura paisa, Alba pone en escena, de manera magnífica, como la fuerza del catolicismo y el conservadurismo en la imagen de la tía responde a la impronta de la vida en Antioquia. Así, la tía es el referente de las prácticas piadosas como rezar el rosario, hacer el altar, pedir protección a los santos, hablar del infierno, de los ángeles y, en últimas, de la importancia de infundir miedo. En efecto, la fuerza de relación entre religión, temor y socialización infantil es expresada por Alba cuando precisa:

Por toda esa historia con la abuela y con la tía (...) cuando tuve pues como lo que se dice conciencia de diablo, tenía una idea del infierno como ese lugar de llamas y como yo era pecadora, entonces yo siempre me imaginaba en el infierno... allá en todos esos montones de llamas, ¡quemándome en el infierno! (risas), y yo me imaginaba el diablo con cachos y con cola, ¡así como lo pintan! (Alba, 1945).

Y se consideraba pecadora porque quebrantaba o sentía curiosidad por lo que le prohibían. Así, por ejemplo, señala que sentía curiosidad por las cantinas que "eran lugares ¡prohibidísimos!", porque ahí solamente entraban los hombres a emborracharse y las meseras.

Aunque en este último sentido, también los niños, según lo relata Santiago eran vetados de lugares donde los adultos podían dar rienda suelta a sus sentimientos. En este caso, dentro de la

tradición bogotana, se le prohibía la entrada a las chicherías<sup>147</sup>. Lugares prohibidos para toda la población, pero extremadamente peligrosos para los niños porque “no eran lugares decentes” pues allí se tomaba chicha y “por nada del mundo” debían tomarla los niños (Santiago, 1939).

Como indican Alba (1945) y Santiago (1939), los niños eran testigos silenciosos del mundo de los adultos y objeto de sus temores y de los riesgos de moda. Así, por ejemplo, la alusión a la chicha da cuenta de una campaña emprendida por el Ministerio de Higiene, con el apoyo del clero y de la prensa<sup>148</sup> para advertir sobre el riesgo de esta bebida. En la prensa aparecían avisos y en la calle se colocaban afiches<sup>149</sup> que decían: “La chica engendra el crimen, ¡No tome bebidas fermentadas!, “La cárcel está llena de gente que toma chicha” y “La chicha embrutece”, acompañados de sugestivas imágenes.

Tal como ocurrió con la chicha, todo lo que pudiese colocar a los niños fuera de la normalidad deslindada por los saberes modernos fue objeto de regulación, generando toda una batalla cultural que, obviamente, da cuenta de cómo las preocupaciones civilizatorias entraban, de manera especial, intereses de orden económico.

En particular, lo relacionado con la vida familiar fue objeto de intensos análisis, vigorizando los señalamientos a aquellos niños que se encontraban fuera del tutelaje de una familia legítima. Bien puede decirse que el periodo de análisis 1930-1954, estuvo atravesado por discursos categóricos al señalar que cualquier niño que no conviviera con sus padres, que fuera un ilegítimo y que, además, hiciera algún tipo de labor para ganarse la vida, era un riesgo social, un

---

147 Sin embargo, a pesar o gracias a las advertencias, las chicherías hacen parte de esos lugares y de esas historias que emergen en la memoria, evidenciando que de algún modo incidieron en la trayectoria vital.

148 Independientemente de las tendencias ideológicas los diarios y algunas revistas apoyaron la campaña, de este modo, la medida gubernamental de contención de la chicha estuvo respaldada por los diarios El Tiempo, El Espectador, El Siglo, El Colombiano, El Liberal y las revistas Semana, Cromos y El Espectador Dominical (Bejarano, 1950). Por la fuerza de la campaña y por el impacto social de la prohibición de la chicha en la gente del común, es comprensible que para quienes vivieron el momento se haya convertido en un dato significativo.

149 A los avisos de prensa y afiches se sumaban las constantes noticias de delitos y crímenes asociados con el consumo de chicha. Desde el Estado, el Ministro de Higiene y profesor de la Facultad de Medicina de Bogotá, Jorge Bejarano, fue el protagonista del combate contra “el peor vicio de las clases populares de Boyacá, Cundinamarca y Nariño” (Bejarano, 1950: 15). Mediante la Ley 34 de 1948, se concretó la prohibición de la chicha incorporando a las razones los disturbios que se presentaron el 9 de abril, por la muerte de Jorge Eliecer Gaitán. Más allá de la defensa de la salud pública, de la preservación de la raza y del orden social, la campaña era una batalla cultural contra una tradición de las clases populares y una pugna económica, en tanto se estaba dando cabida a un producto industrializado que debía asegurar un mercado.

delincuente en potencia (León Rey, 1935; Álvarez, 1936; Buitrago, 1937; Bejarano, 1938; Fornaguera, 1942 y Rendón, 1952) y aunque se referían, específicamente, a la infancia urbana y a trabajos callejeros, las preocupaciones por lo anormal y lo peligroso sirvieron para rotular a todo aquel que pareciese diferente.

En el caso de los niños urbanos se deslegitimó y se invisibilizó su participación en el trabajo asalariado y doméstico y, en el caso de los niños campesinos se subordinó el trabajo a las preocupaciones por la instrucción pública, desconociendo sus condiciones de vida y las formas de socialización propias de sus grupos culturales. Esta lógica tuvo trascendencia en la legislación<sup>150</sup> donde se impostó la idea del “trabajo de menores”, en la reglamentación que entró a regular lo relativo a la edad de inicio y al cumplimiento de la instrucción pública<sup>151</sup>.

El tratamiento del tema dio exiguo espacio para retratar la realidad de los niños campesinos y urbanos que devenían infantes insertos en actividades de sostenimiento de sus familias o en actividades serviles. Ambos, fenómenos, que evidenciaban el papel activo que algunos infantes debían asumir en la subsistencia propia y de la familia, así como, la complejidad de las estructuras familiares y de parentesco que soportaban los procesos de infantilización.

### **Mercedes, la niña que se hace volando de casa en casa: ¿Cuidados y familias?**

La experiencia de infancia de Mercedes (1947) permite vislumbrar la complejidad de la trayectoria biográfica de una mujer que restituye su infancia entre recuerdos y olvidos de las familias y unidades domésticas en las que encontró amparo a cambio de su trabajo, poniendo en

---

150 Se reglamentó el trabajo de menores en la Ley 129 de 1931 y la Ley 83 de 1946, por la cual se expidió la Ley Orgánica de la Defensa del Niño. Allí se especificó como edad mínima para trabajar los catorce años, pero quedó vigente la Ley 56 de 1927 donde se precisaba que era prohibido “que los padres o guardadores de los niños de uno u otro sexo, menores de catorce años”, los contrataran en cualquier clase de trabajo “con personas o entidades extrañas”, a menos que los niños hubieran cumplido once años y estuvieran certificados de que habían cumplido el mínimo de enseñanza. En síntesis, los menores de diez y ocho años seguían disponibles para desempeñar cualquier trabajo que no perjudicara su salud y moralidad, ratificando así que los niños trabajadores eran considerados niños “en riesgo”.

151 Se reglamentó que los propietarios de las haciendas “donde hubiere veinte niños o más, en edad escolar”, tenían la obligación de suministrar gratuitamente un local apropiado para establecer una escuela rural (Ley 56 de 1927), aclarando que el trabajo debía ser de naturaleza tal que “no les estorbara a los niños su puntualidad en la escuela” e indicando que las horas de enseñanza podrían distribuirse de manera que los niños pudieran “ocuparse en labores agrícolas, y especialmente en faenas livianas de cosecha”, puntualizando que “de ninguna manera” podía “reducirse a menos de ocho meses el tiempo total de asistencia anual a la escuela” (Ley 129 de 1931).

escena, de manera paradigmática, como la posibilidad de tener refugio estuvo dada, no por la consideración sino también por el provecho de asegurar una empleada eficiente e indefensa, trasluciendo la multiplicidad de intereses que se han entretejido alrededor de los niños, en diferentes contextos sociales e históricos<sup>152</sup>:

Yo nací como por los lados de la 26<sup>153</sup>, nací por esos lados según me han contado. Ya después recuerdo, cuando ya era mucho más grandecita, que mi mamá me dejó como un poco olvidada. Me llevó a una casa donde una señora –mi madrina- que vivía donde hoy son las Torres del Parque<sup>154</sup>. Ella vivía ahí en una casa muy grandotota, ¡con un solar inmenso!

Mi mamá, ¡hmmm...! me dejó ahí, se olvidó de mí y pasaron algunos años –hasta cuando yo tenía como la edad de 8 o 10 años- y, de pronto, un día apareció. Golpearon a la puerta y salió un hijo de mi madrina, salió el hermano también, pues eran dos gemelos gigantones..., y era mi mamá. Ella dijo que venía a llevarme porque iba a venderme a una familia. Ellos montaron en una furia y golpearon a mi mamá con la puerta, con el portón, para que se fuera y en un momento de forcejeo para no dejarla entrar le partieron un brazo y mi mamá se fue.

Ahí, mi mamá ya entró como en una rabia con mi madrina y todo. Yo duré... tal vez otro año más con mi madrina. En ese año, logré hacer ahí mi primera comunión. En ese tiempo que estuve con mi madrina, también, entré a estudiar la primaria, como muy poquito de primaria, como dos o tres años de primaria, entonces después ella –mi mamá- regresó otra vez. Regresó y me llevó...

Pase mi infancia como de casa en casa, como volando de casa en casa. Después me llevó a otra casa donde una señora y ahí..., ahí fue la vida dura también, pero, yo no tengo recuerdos de vivencia con mi mamá, porque yo llegué a donde mi madrina como a los 5 años y yo duré muchos años allá, pero antes yo estuve en otra casa donde ella me dejó.

(...) recuerdo que en esa casa me ponían a veces a cocinar y yo no alcanzaba a la estufa, entonces me tenía que subir a una banca y me quemé el ombligo (risas). Yo recuerdo ese detalle...

Tampoco tengo recuerdos de un papá porque realmente nunca lo conocí. Yo supe que él era un médico y supe incluso cuando murió pero mi mamá nunca contaba nada. También sé que tuve ocho hermanos, pero no sé dónde están. Yo nunca viví con ellos y ellos no vivieron con mi

---

152 Especialmente en los trabajos acerca de la infancia abandonada se vislumbran los diferentes intereses que se han tejido en torno a los niños. Un breve ejemplo lo encontramos en el trabajo de Marcílio, quien señala que los procesos de crianza de los niños pequeños abandonados, en el siglo XIX en Brasil, estuvo a cargo de nodrizas o amas de leche —generalmente pobres—, a las que se les daba un estipendio por este encargo. Esta modalidad de crianza permite apreciar cómo los niños se constituyeron en recursos de subsistencia de algunas mujeres empleadas y cómo estas nodrizas hicieron todo tipo de fraudes que demostraban que, lejos del apego afectivo o la consideración con los niños, lo que interesaba era el factor económico. Fraudes como, por ejemplo, no informar de la muerte de los niños; abandonar a los propios hijos y luego ofrecer sus servicios para ser nodriza del expósito. Esta última, operó de manera particular en Brasil, donde los amos dejaban abandonados a los hijos de las esclavas para luego alquilar a las mismas madres como nodrizas. Ahora bien, intereses que cambiaban en relación con los niños más grandes, pues desde los seis años eran codiciados como trabajadores, dado que no se les pagaba o se les pagaba muy mal (Marcillo, 1994: 318).

153 Así se suele denominar la Avenida el Dorado. Esta avenida o la llamada Calle 26 fue construida en 1952 para conectar el centro de la ciudad, al oriente, con el Aeropuerto Internacional El Dorado.

154 Las Torres del Parque, construidas con diseños de Salmona entre 1964 y 1970, es un conjunto residencial ubicado en el Centro de Bogotá, en el costado nororiental y adyacente a la Plaza de Toros. Esta obra arquitectónica de Rogelio Salmona es reconocida como una de las mejores piezas de la arquitectura latinoamericanas del siglo XX.



mamá, pues mi mamá cada que tuvo hijos los regaló, los regaló, los regaló...

Mi historia, la mía personal, fue como una desgracia digo yo. Fue como si el destino no hubiera querido que yo me separara de mi mamá, aunque lejos, ¿sí? De cierta manera ella me dejaba, pero estaba pendiente de molestarme. De mis hermanos sólo sé de una hermana que es la menor y fue la única que vivió con mi mamá...fue la única que quiso mi mamá. Mi mamá si vivió con ella y estaba pendiente y todas esas cosas.

Nosotras nos llevamos como, no sé, como dos años, poco, poco tiempo. Ella casi tiene mi edad, pero no tengo recuerdos de cuando éramos pequeñas y de mis otros hermanos menos, mi mamá los regaló (Mercedes, 1947).

Ante la ausencia del padre y la singular relación con la madre, la historia de infancia de Mercedes sugiere la trayectoria de aquellos niños que eran cedidos, guardados, alquilados o vendidos a familias, personas o grupos que podían acogerlos a cambio de su trabajo servil. Niños de los que hay mucho por decir en perspectiva histórica, en tanto sujetos que no encajan en los registros ni fenómenos documentados bajo la etiqueta de los expósitos y abandonados porque, como señala Mercedes, no fueron objeto de institucionalización, sino objeto de dinámicas informales de circulación<sup>155</sup> de "casa en casa" o entre instituciones y familias que se constituyeron en las unidades domésticas que posibilitaron la subsistencia de los niños, en condiciones difíciles y abusivas en buena parte de los casos.

Evidentemente, la constitución de la experiencia de infancia de Mercedes muestra la multiplicidad de relaciones e intereses que giraban en torno a los niños por ser sujetos invisibles, pero cotizados en tanto trabajadores que exigían poco a su empleadores y, por ende, en tanto *cuerpos* que podían venderse, alquilarse o prestarse sacando diferentes tipos de provecho de parte de sus padres y tutelares.

En el caso de la entrevistada la tutela de la madrina es un elemento importante para el análisis, porque se corresponde con una figura contundente para ahondar en la comprensión del complejo

---

155Esta categoría alude a "la práctica según la cual los niños no se crían en casa de sus progenitores biológicos, sino que pasan toda su infancia o una parte de ella en casa de custodios ajenos". La circulación de hijos ilegítimos es planteada por Milanich al analizar el caso de los niños abandonados en el Chile decimonónico, sin embargo es una noción que resulta pertinente para referirse a la precariedad social y legal que enfrentaron los niños ilegítimos, en diferentes países latinoamericanos, y ante la cual casi la única posibilidad de supervivencia fue la peregrinación permanente entre casas de familia, guardadores e instituciones que los empleaban, desde muy pequeños como sirvientes. Este fenómeno, desde la perspectiva de la investigadora, era en parte producido por el Código Civil que no regulaba relaciones no sanguíneas y tampoco contemplaba la adopción como posibilidad de regulación. Así, "a pesar de la gran cantidad de niños criados por familiares, conocidos, compadres o instituciones de beneficencia, esta realidad quedaba dentro de lo informal" (Milanich, 2001: 80).

tema del trabajo infantil, en tanto ha sido una modalidad de enganche de niños —presente desde la Colonia—, en la que se traslucen las tensiones entre los discursos de protección y las prácticas de explotación. Tensiones que, en efecto, se develan en la ambigüedad expresada por la entrevistada pues al tiempo que la madrina y su familia emerge como la figura que exigía a la niña ocuparse de los oficios de la casa, también es un referente de protección. Es la madrina y su familia quienes le impidieron la venta de la niña, quienes permitieron hacer la primera comunión, estudiar algunos años de primaria, quienes proveyeron el alimento, la ropa y quienes permitieron los aprendizajes.

En este relato, el madrinazgo es la figura que resulta transversal en la experiencia de infancia, permitiendo algunos elementos para comprender su sentido en el código católico; para comprender los efectos de este parentesco ritual; y para vislumbrar las redes sociales y económicas en las que se movían los niños. Cuestiones que se expresan en la ambigüedad que Mercedes relata, pues al tiempo que madrina es la figura que somete y trata con reciedumbre es el referente de cuidado e instrucción:

Yo me la pasaba sola y aunque nunca me consintieron o... pues yo no supe lo que era eso, que lo mimen a uno, yo no supe que era eso, de todas maneras mi madrina fue una persona importante para mí..., de las personas importantes de mi infancia sólo pienso en ella porque, fuera como fuera, así fuera a golpes o a lo que fuera, de todas maneras, me enseñó cosas que me sirvieron... que, por ejemplo a lavar, a planchar, mínimamente cosas de la casa, ¿no?

Ella me enseñó todo eso, a cocinar, pero todo era como con castigo, ¿sí?, todo era así. Por ejemplo, ella me ponía a pelar las papas y si yo les sacaba mucha piel a las papas, mucha cáscara gruesa a las papas, las cocinaba y me las hacía comer. Todo era bajo un castigo, sí hacía algo entonces ella de una vez ¡tra! castigo.

Una cosa que también recuerdo es que mi madrina me ponía a ayudarle a hacer el almuerzo y a hacer sus dulces, sus brevas, sus papayuelas, porque en esa casa, en ese terreno había mucha cosa... había árboles de cereza, de breva y pues con eso se hacían dulces... y por supuesto demoraba ¡días! haciendo los dulces. No era cosa de un día, entonces para las brevas con limón, por ejemplo, ella me ponía a pelar el limón y a hacer muchas cosas, porque ese limón hay que re-contrahervirlo con ceniza para sacarle el ácido de la piel, hay que cocinarlo dentro de cenizas, dentro de una olla con agua y ceniza de carbón hay que cocinarlo varias veces, hasta que queda sin ese ácido y luego se le saca la tripa para que sólo quede la pura cascarita, o sea lo que uno se come es la pura cascarita y eso es rico, eso pasa a ser rico y no queda ácido ni nada. Eso después se revolvía con breva y al mismo tiempo se hacía dulce de breva y eran días haciendo todo ese camello, arreglando las brevas, haciendo dulce de cereza, de papayuela... (Mercedes, 1947).

Sin duda, el valor de lo que aprendió con la madrina se divisa en las descripciones de Mercedes, en tanto cualquier detalle sirve para hilvanar todo lo que sabe sobre la preparación de los alimentos, de los dulces y de los quehaceres de la casa, ambientando sutilmente la época en que vivió, así como los maltratos que soportó y, los cuales, eran usuales para los niños de su condición pues, tal como lo han identificado algunos analistas (Bridikhina, 2007; Gill, 1995 y Milanich, 2012), al estudiar, por ejemplo, los reclamos de menores se confrontan las imágenes de madrinas que decían: “la he criado como a verdadera hija y le he profesado cariño como verdadera madre” y los testimonios de las niñas que revelaban toda clase de abusos de parte de las madrinas y de sus familiares:

Ella me enseñaba a coser las medias y mire que, por ejemplo, ella decía que uno tenía que coser en la rodilla —no lo aprendí ¡nunca! y hoy en día tampoco soy capaz de hacerlo—, o sea ella decía que había que coser sobre la rodilla, que uno no tenía que coser al aire —casi todo el mundo que cose a mano, cose al aire, yo me he dado cuenta— y no, ella decía que sobre la rodilla y, entonces, me enterraba las agujas en las rodillas, ¡sobre las rodillas!, “¡que es así que tiene que coser!”, y una vez estando en esas, estando furiosa porque yo no cosía sobre la rodilla, me ha enterrado las tijeras en la pierna y como yo le tenía ¡tanto miedo!, no dije nada... eso me sanó como voluntariamente.

...Donde mi madrina pasaron cosas que fueron ¡muy duras!... para mí.

(...) yo vivía en el cuarto donde se cocinaba. Era un cuarto grande y tenía organizado lo de la cocina y ahí tenía la cama también, en el mismo espacio..., era un cuarto grandísimo, todos los cuartos eran grandes, todo era inmenso.

Ella, mi madrina, me encerraba, me encerraba con llave y con candado en la cocina y sin embargo, el esposo de una hija de mi madrina siempre se las arreglaba y se entraba y me violaba, cada que quería, bajo amenazas, entonces yo le tenía un pánico... ¡Pero el más impresionante del mundo!

Ellos —mi madrina y la familia— tenían un almacén y cocían, ellos cocían mucho, hacían ropa para niñas, vestidos muy bonitos y me mandaban a organizar los vestidos, entonces el tipo también me encerraba ahí donde guardaban los vestidos, ahí y me agarraba...

A veces, los fines de semana se iban de paseo, a veces me llevaban, pero a veces no, entonces él hacía todo lo posible por quedarse... y uno cuando es sardino, cuando es niño, esas cosas le producen pavor, completamente. Uno le coge pánico a esa persona y como esa persona, fuera de eso, lo amenaza a uno, entonces a uno le da todavía más pánico. Lo que hacía yo —como al frente quedaba el parque de La independencia— era irme, largarme todo el día a montar en columpio, a mí no me importaba que no comiera. ¡No! A mí lo que me importaba era no encontrarme con ese tipo (Mercedes, 1947).

La ambigüedad de ser una sirvienta con estatus de ahijada se refleja, de manera particular, en las cavilaciones de Mercedes pues, a pesar de los abusos y el maltrato, la vida con la madrina es el

referente de resguardo: “...yo la quería, porque pues ella, en medio de todo, con ese modo de ser, con ese temperamento tan fuerte y a pesar de tratarme mal en cierto modo, me daba mi comida y estaba pendiente” y, más aún, le permitía sentirse, por momentos como parte de una familia:

A veces salían a pasear, ellos tenían carro y a veces me llevaban y la pasábamos rico. Yo no recuerdo, no recuerdo a dónde íbamos. Íbamos lejos y eran esos paseos de olla, llevaban olla y recuerdo que cocinaban por allá. Preparaban una ensalada que, eso sí, nunca la olvidaré. Desde el día anterior picando repollo, pero de una manera tan delgadita que eso era como una verdadera tiritita. Mi madrina se sentaba a cortar ese repollo y duraba horas cortando chiquirritico, mejor dicho, como si uno lo rayara. Llevaban comida, allá formaban fogón, llevaban una olla grande, en el carro llevaban todo, cocinaban allá y allá almorzábamos y la pasábamos bien. Cuando no me llevaban, seguro era por cuidar la casa... (Mercedes, 1947).

Ya a los once años, recuerda Mercedes, reapareció la madre y la niña cambió, entonces, de familia:

Mi mamá me sacó de la casa de mi madrina y me mandó para donde otra gente, donde una señora llamada Inés. Allá estuve hasta la edad como de unos 17 o 18 años. Yo les ayudaba, ellos me pusieron a terminar la primaria y entré al bachillerato en un instituto que ya no existe. A la señora Inés yo le decía madrina también, pero realmente ella no era mi madrina. Ella tenía una casa en la 50 con Carrera Séptima y ahí tenía una residencia de hombres o sea una residencia para universitarios que venían a la ciudad a estudiar —como pasa ahora que vienen estudiantes toman un cuarto y que se les da la comida y se les arregla todo—, entonces yo iba a estudiar y venía a la residencia. Como las jornadas en esa época eran diferentes —en la primaria uno entraba por la mañana, salía a las 11 de la mañana, volvía a entrar a las 2 de la tarde y salía como a las 4 de la tarde—, se estudiaba más o menos todo el día, pero entonces yo tenía que sacar tiempo para ayudar en la casa (Mercedes, 1947).

A lo que se refiere Mercedes con la palabra ayudar es realmente hacer los oficios de una gran casa, sin derecho a un sueldo, sino a ser provista de “lo que necesitaba”:

Yo salía a las once de la mañana y rapidito me ponía a arreglar, porque ella tenía una empleada, pero la empleada no alcanzaba a hacer todo lo que había que hacer, ella sólo alcanzaba a hacer lo de la cocina, a cocinar porque llegaban los estudiantes y había que darles almuerzo, entonces yo llegaba arreglaba los cuartos ¡a toda! Arreglaba, tendía camas, alistaba el comedor para servirles, les servíamos el almuerzo, yo ayudaba a servir el almuerzo, muchas veces no alcanzaba a almorzar y ¡pum!, me tenía que ir a estudiar, O sea yo trabajaba en esa casa, porque eso era un trabajo: lavar, planchar, cocinar, para que la señora me diera lo mío, lo que yo necesitaba. Aunque yo recuerdo que las hijas de ella si me

trataron como bien y me regalaron unos vestidos y yo me sentía ¡tan orgullosa de esos vestidos!, recuerdo que eran como una especie de vestidos de fiesta, como muy bonitos..., y me acuerdo que un vestido era como grabado, como rosado, como si fuera bordado, ¡muy bonito!... y así toda la ropa que ellas no se querían poner me la regalaban a mí (Mercedes, 1947).

Para la entrevistada no hay mayor inquietud por el contrato de trabajo y, en parte, se hace un reconocimiento a las relaciones establecidas con los miembros de la familia en la que trabajaba. Sin embargo, relaciones que valdría examinar pues lo que exalta la entrevistada como gestos de indulgencia es que las hijas de la señora Inés le regalaban los vestidos. Buenas acciones que si bien podían responder a las dinámicas tradicionales de legar a los más pequeños de la familia la ropa, también dejan entrever una sutil forma de discriminar y de formar a esos niños nacidos y criados para servir. De hecho, dar a los “necesitados” los vestidos, como describe Mercedes, representa una idea de caridad que acentúa el estatus social y la subordinación de los pobres.

En general, la experiencia de infancia de Mercedes ratifica el lugar de los niños en la larga historia de empleo servil, en la larga historia del "desprecio hacia quienes viven dependientes de la supuesta caridad o beneficencia"; de una "larga tradición según la cual las criadas servían como símbolo público del estatus de sus patrones" (Milanich, 2012).

Ahora bien, frente a la idea de una experiencia de infancia de una niña abandonada es importante recordar que la entrevistada nunca perdió el vínculo con la madre, pues aparecía de vez en cuando y ello, más que aliviar, hacía más problemática la vida, como afirma la entrevistada, al tiempo que deja abierta una gran pregunta sobre su destino:

Mi historia, la mía personal, fue como una desgracia. Fue como si el destino no hubiera querido que yo me separara de mi mamá, aunque lejos... De cierta manera ella me dejaba, pero estaba pendiente de insultarme, de pronto... hubiera sido otro mi destino si hubieran dejado venderme. Porque esa gente que me iba a comprar, era una gente dizque rica y que le iba a dar una plata a mi mamá (Mercedes, 1947).

Dentro de la densidad de la infancia como experiencia, las reconstrucciones de los entrevistados acentúan la importancia de reconocer la pluralidad de formas en que los niños fueron infantilizados, en razón de la variedad de configuraciones de familia y unidades domésticas que posibilitaron su crianza y formación o, mejor aún, que proveyeron los cuidados en coherencia

con las condiciones posibles, con las expectativas sobre las nuevas generaciones, con las necesidades de las comunidades y con las actuaciones y muestras de dependencia de los mismos niños.

Las formas de familia y unidades domésticas que proporcionaron los cuidados a los niños en las experiencias de los entrevistados se constituyen en un referente para ahondar en el análisis de la enrevesada relación del estatus moderno de la familia y la infancia, entre los años treinta y cincuenta en el país y para considerar la pertinencia de perspectivas teóricas y analíticas que tensionen o problematicen las relaciones del sentimiento de familia, de clase y de infancia en un sentido plural, que permita la entrada de dimensiones, actores y dinámicas culturales propias de los contextos locales.

### CAPÍTULO III. ENTRE ORACIONES Y FIESTAS: RELATOS DE LO MORAL E INMORAL EN LA CONSTITUCIÓN DE LAS INFANCIAS

Aunque se entiende que la moral no se circunscribe a lo religioso es importante precisar que su énfasis, en el presente capítulo, responde a que en las experiencias de infancia se percibe una estrecha relación entre las vivencias de los niños y los preceptos del catolicismo por vía de los rituales que se imponían a estos sujetos como formas de iniciación a la vida cristiana; por los diversos modos en que sujetos, espacios, fechas, actividades y sentimientos adquirirían un lugar importante en la socialización de los niños y por la coexistencia de celebraciones que hacían posible a los infantes, —en tensión con lo establecido para el "niño cristiano"<sup>156</sup>—, hacerse partícipes del desfogue y los excesos del mundo adulto en la vida cotidiana.

La visibilidad de la cercanía entre las vivencias de infancia y el referente católico, resulta clave para identificar la fuerza que una "tecnología móvil y multivalente" tuvo en la constitución de las experiencias: la relación pastoral<sup>157</sup> (Rose, 1996) y, simultáneamente, para advertir lo insospechado de las mismas.

Los ritos que emergen en los relatos de los entrevistados como piezas particulares del análisis son las prácticas de iniciación de los niños a la vida cristiana, específicamente, la Confesión y la Primera Comunión. Ritos que permiten ratificar cómo, entre los años treinta y cincuenta, la intervención en la vida personal, en lo más íntimo de la conducta, fue una preocupación común de intelectuales, científicos y políticos que, de diferentes maneras, daban cuenta de la cambiante pero activa presencia de la iglesia en el proceso de modernización del país y de los modos como la dimensión moral sirvió para confirmar las orientaciones científicas en la vida individual, especialmente, en el caso de la infancia.

---

156 Cecilia Muñoz y Ximena Pachón, en su libro "La Aventura infantil a mediados de siglo", dedican un capítulo a la descripción de la religión como "apoyo moral del niño cristiano" (1996: 253-266). El análisis se centra en el misal, los buenos hábitos del niño cristiano y las prácticas de la confesión, la comunión, la primera comunión y las devociones, con una notoria presencia del componente biográfico de las mismas autoras.

157 Rose hace tres precisiones para el análisis: la tecnología pastoral puede articularse en numerosas formas de relación (clérigo-feligrés, terapeuta-paciente, trabajador social-consultante) incluida la relación del "sujeto 'educado' consigo mismo"; las relaciones de subjetivación disciplinaria y pastoral no son histórica o éticamente opuestas: los regímenes establecidos abarcan a ambas; la tecnologización de la conducta humana, permite entender que las tecnologías "producen y enmarcan a los seres humanos como un determinado tipo de ser cuya existencia es a la vez posibilitada y gobernada por su organización en un campo tecnológico" (1996: 27).

En este sentido, ritos que permiten comprender algunas formas en que los rápidos acomodamientos y alianzas entre el referente moral y los referentes científicos se dieron en plena oleada de modernización y, de esta manera, avizorar formas específicas en que el catolicismo siguió incidiendo en la vida o, mejor aún, fortaleciendo el "gobierno del hombre moderno"<sup>158</sup> y el despliegue del poder pastoral<sup>159</sup>. Una modalidad de poder: salvadora, oblativa e individualizante que permite comprender la diseminación de la función de la institución eclesiástica a través de la visibilidad de una diversidad de iniciativas piadosas, en el seno de esfuerzos públicos y privados dirigidos a los niños.

## **CONFESIÓN, COMUNIÓN Y SOCIABILIDAD<sup>160</sup>: LOS NIÑOS Y EL USO DE RAZÓN**

En los relatos sobre la vida de infancia uno de los referentes más importantes es la primera comunión como evento religioso y social que signa el "uso de razón" y que demarca una estrecha

---

158 La batalla entre iglesia y Estado no es por o contra lo moderno; verlo solo en esa dirección escamotea el verdadero botín, "el gobierno del hombre moderno" (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, Vol. 2: 410).

159 Foucault afirma que el poder pastoral es una "vieja técnica" que el Estado incorporó y que tiene su origen en las instituciones cristianas. Ello explica el hecho de que el poder estatal (y esta es una de las razones de su fortaleza) sea "una forma de poder, al mismo tiempo individualizante y totalizante". Esta clave de análisis es importante porque el poder pastoral permite comprender la importancia del código de ética de la cristiandad en los procesos de modernización de las sociedades. En palabras del autor, en el poder pastoral "...ciertos individuos pueden, por su cualidad religiosa, servir a los otros (...) como pastores. De cualquier manera esta palabra designa una forma especial de poder. 1) Es una forma de poder que tiene como último objetivo la salvación individual en el otro mundo. 2) El poder pastoral no es meramente una forma de poder que guía, sino que debe ser preparado para sacrificarse a sí mismo por la vida y la salvación de la carne. Es más, este poder es diferente al poder real que demanda un sacrificio de sus sujetos para salvar el trono. 3) Es una forma de poder que no atiende solamente a la comunidad en su globalidad, sino a cada individuo en particular durante su vida entera. 4) Finalmente esta forma de poder no puede ser ejercida sin el conocimiento de las mentes humanas, sin explorar sus almas, sin hacerles revelar sus más íntimos secretos. Esto implica un conocimiento de la conciencia y la habilidad para dirigirla" (1988: 246-247).

160 Pilar González Bernaldo (2008), destaca el uso de la categoría "para dar inteligibilidad a fenómenos históricos" y recordar "que las relaciones entre los individuos forman parte del entramado que conforman los fenómenos históricos que se intenta explorar". Desde su perspectiva la sociabilidad como categoría analítica carga el problema de las fuentes porque resulta difícil identificar soportes que remitan a prácticas sociales de grupos de individuos y que posibiliten "el análisis de las formas a partir de las cuales un grupo de individuos entra efectivamente en relación, considerando la dimensión afectiva —positiva o negativa— como componente del vínculo" y la comprensión del papel que juegan estos vínculos en el comportamiento de los individuos. Frente a estos problemas, los relatos autobiográficos se constituyen como una fuente privilegiada para el análisis de la sociabilidad porque permite vislumbrar las relaciones y tensiones entre las formas de socialización y la sociabilidad o, de manera más específica, vislumbrar los procesos sociales destinados a la formación de los niños y las cualidades de socializados que estos adquieren en dichos procesos.



relación entre la dimensión moral, la infantilización y la infantilidad. Evidentemente, una relación que permite comprender las formas en que la imbricación de los preceptos católicos y modernos cobraron lugar en la vida de los niños y, de esta manera, ahondar en esa superposición de discursos que caracterizó el periodo de análisis —y en la cual es necesario detenerse para enriquecer el marco analítico de las experiencias—.

Tal como algunos estudiosos lo han señalado, los intelectuales fueron protagonistas en la imbricación del catolicismo y las perspectivas modernas —médicas, psicológicas, sociológicas y renovadoras de la escuela<sup>161</sup> (Herrera, 1999) —, en tanto estos referentes permitían que la fe se fortaleciera como orientación de "la vida, la muerte, la comunidad y el Estado" (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, Vol. 1: 251).

Una muestra significativa de esta imbricación y de su importancia en los discursos acerca de la infancia son los manuales de puericultura<sup>162</sup> y, quizás, el ejemplo más expreso es el tratamiento que se dio a la noción de edad de la razón —o uso de razón—, porque además de permitir

---

161 Martha Herrera (1999), analiza la apropiación de los principios de la Escuela Nueva Colombia e identifica tres variantes de apropiación en el caso de los intelectuales: una psicóloga católica, una psicóloga laica y una sociológica. A pesar de que en la primera se hace explícito el carácter católico, las tres variantes permiten entender cómo el catolicismo jugó en el terreno de las ideas y apuestas sociales, permitiendo vislumbrar el papel que tuvo la infancia como objeto central de las apuestas educativas. De acuerdo a lo expuesto por Herrera, puede decirse que algunos de los intelectuales más destacados en el debate acerca de la infancia son: en la variante Psicóloga católica, Miguel Jiménez López (1886-1965), Rafael Bernal Jiménez (1898-1972) y Eduardo Vasco (1894-1982); en la variante Psicóloga Laica, Agustín Nieto Caballero (1889-1975) y Gabriel Anzola Gómez (1904-1994); y en la variante sociológica, Luis López de Mesa (1884-1967).

162 En los manuales de crianza se aprecia cómo los discursos modernos se superpusieron con algunas prácticas tradicionales que ponían en escena la importancia de la iglesia católica en la trama cultural de la sociedad colombiana. Siguiendo, por ejemplo, el manual "Su majestad el niño: notas sobre puericultura" —publicado en 1937 y reeditado en 1943—, del doctor Alberto Bernal Nicholls, se encuentra una serie de formatos que fijaban los aspectos a observar y registrar en el transcurso de la infancia. En la información solicitada en la "libreta del niño", se precisaba: "nombre, hora, fecha de nacimiento, peso, talla, firma del médico y firma de la enfermera que asistieron el parto; datos de bautizo", que incluía el nombre de la iglesia, la fecha y el nombre de los padrinos; "tabla de desarrollo del niño hasta el sexto año"; y "algunas fechas felices", refiriéndose a la fecha de la primera sonrisa, de la pronunciación de la primera sílaba, del día en que levantó la cabeza, en que la volteó solo, del día en que el niño se volteó, del día en que se sentó, del día en que pronunció la primera palabra, de la fecha en que salió el primer diente, en que dio el primer paso. Finalmente, se solicitaba el diligenciamiento de fichas de visitas al médico, un informe de vacunación y un informe de alimentación (Bernal Nicholls, 1937).

La yuxtaposición de preceptos médicos, psicológicos y religiosos en este tipo de textos ha sido analizada especialmente en Brasil. Estos análisis permiten comprender que, además de instruir, estos manuales incidieron en el establecimiento de lo que era digno de valoración de los recuerdos de la niñez y, consecuentemente, en el empoderando de ciertos acontecimientos en las prácticas de crianza, así como de ciertas reflexiones y narraciones sobre la vida de los niños, tal como se documenta en la tendencia "Infancia y familiarización: el abandono, la protección y los cuidados maternos, en el campo de estudios.

rastrear las alianzas entre el discurso científico y católico permite comprender el valor que tuvo el ritual de la Primera Comunión en las experiencias de infancia<sup>163</sup>.

La noción del uso de razón fue asociada a los siete años, arguyendo que desde el punto de vista psicológico a esta edad era cuando se definía la personalidad de los niños, cuando “la inteligencia, la voluntad y el sentimiento se conjugaban con el temperamento y la constitución para formar el carácter en el niño normal” y cuando, entonces, la conciencia psicológica se afianzaba y la conciencia moral afloraba. Esta explicación, en últimas, permitía dar sustento científico a “aquella edad en que la iglesia católica ha situado el uso de la razón” (Vasco, 1935: 36).

Efectivamente, el uso de razón era una delimitación etaria que obedecía a las reglas establecidas por la iglesia Católica, desde principios del siglo XX<sup>164</sup>, con el propósito de urgir y ajustar las formas de cristianización de los niños, pues según las costumbres locales se fijaban diferentes edades para la primera recepción de la Eucaristía y, en algunos casos, se posponía hasta más de los catorce años, lo que resultaba, para los agentes de la Iglesia, de suma gravedad para la formación cristiana pues,

...la inocencia infantil, al verse alejada de ser abrazada por Cristo no se alimentaba de la savia de

---

163 Asunción Lavrin, en “La construcción de la niñez en la vida religiosa. El caso Novohispánico” (2007), incorpora biografías —hagiografías— y autobiografías de santos, mujeres y hombres ejemplares como plataformas para identificar sentidos asociados a la infancia. En términos generales identifica que la duración de la niñez de mujeres y hombres tuvo como delimitación los nueve años, en tanto era el momento en que se iniciaba la confusión o tinieblas de los vicios que podrían llevar a las personas sin una sólida educación cristiana a fines indeseables y, a su vez, el momento que demarcaba “el uso de la razón” y el deber de los niños y niñas de afirmar su fe cristiana a través del ritual de la primera comunión.

164 En la reforma litúrgica de Pio X, se consideró que la comunión era la lección en la que el niño aprendía a “diferenciar el pan Eucarístico del pan común y material” y se precisó que para ello no era necesario “un perfecto conocimiento de las verdades de la Fe”, sino que bastaban “algunos elementos”, que era suficiente “cierto uso incipiente, esto es, cierto uso de razón”. Bajo esta idea se estableció que “los niños y niñas podían acercarse a la sagrada mesa tan pronto llegasen a la edad de la discreción, es decir, al uso de razón”. Para asegurar el cumplimiento del cuidado moral se establecieron algunas normas para conseguir que los niños se “acercaran a Jesucristo desde sus tiernos años” y encontraran “una defensa contra la corrupción”. Además del uso de razón, se definió que el cumplimiento de las obligaciones cristianas estaban en manos de quienes cuidaban de los niños, “esto es, en sus padres, en el confesor, en el maestro y en el Párroco”. Los cuidadores de los niños tenían la “gravísima obligación de procurar” que asistieran a la enseñanza pública del catecismo o, al menos, a instrucciones que suplieran, de algún modo, esta enseñanza religiosa. El párroco tenía que velar para que una o más veces al año se llevara a cabo una “Comunión general para los niños” —que hubiesen cumplido con unos días de instrucción y de preparación— (Lercaro y Rousseau: 2001: 61-65).

la vida interior; de ahí se seguía que la juventud, al carecer de tan eficaz auxilio, envuelta por tantos peligros y perdido el candor, pudiera caer en los vicios antes de gustar los santos Misterios (Lercaro y Rousseau, 2001: 61).

Iglesia y especialistas coincidieron que cerca a los siete años de edad el niño debía "aprender a defender su salud física y moral" y que era este el momento donde debía poblarse la "conciencia de ejemplos vivos y de preceptos claros que él encontrará más tarde en todos los caminos de su inteligencia" (Vasco, 1935: 187). La conciencia fue así ratificada en su articulación al control del placer y de las tendencias atávicas y, de este modo, fortalecida en su sentido de prohibición y valoración piadosa:

Puede decirse que el niño en los primeros años es un verdadero irresponsable y que hasta el momento de la razón, hace uso de una moral acomodaticia que sólo consulta sus placeres y sus necesidades. Esto mismo nos está indicando que no puede dejársele al azar de sus tendencias atávicas o adquiridas, y que hay que cultivar en él desde temprano las fuerzas morales que son las únicas capaces de incrustarse en la conducta con caracteres definitivos. Y al lado de éstas, las fuerzas sobrenaturales, a las cuales tenderá sin duda con las alas abiertas su espíritu inmortal. Es preciso pues, prepararlo a fondo para que pueda más tarde responder de sus actos y para que la sociedad pueda, entonces lógicamente, obrar en consecuencia (Vasco, 1935: 89-90).

La yuxtaposición de las perspectivas científicas y religiosas en los discursos acerca de la infancia era muy notoria en las posturas de los intelectuales como se aprecia, por ejemplo, en la identificación de los aportes que López de Mesa (1935), hacía de una perspectiva médica (refiriéndose al aporte de Eduardo Vasco) en la comprensión de la infancia:

- El culto razonado e incesante de la alegría del niño, como virtud o potencia que ella es de un mayor rendimiento de trabajo y de una actitud vital más optimista y notable.
- Las indicaciones sobre el implacable destierro del miedo en el niño, cuidando que historias de espantos, de brujerías, de monstruos, de angustia ante la oscuridad, de alebrada posición ante bandidos y ladrones, de pánico a lo desconocido, se empleen como pautas de crianza.
- Las explicaciones sobre la importancia de inculcación en el niño de que la mentira es signo de flaqueza.
- Las diferenciaciones entre la cortesía elegante y la insinceridad engañosa dentro de la formación del niño.
- Las explicaciones sobre los siete pecados capitales, envidia, pereza, cólera, lujuria, avaricia, etc., como efecto de una falta de armonía funcional, debilidad orgánica o irritación y desorden.

- La aclaración de que un niño es elegante, cualesquiera que sea su posición social y económica, su raza y familia, si cumple con las cuatro reglas elementales de la pureza, o tetrálogo de la distinción personal, como pudiéramos llamarlo: limpio de cuerpo, limpio de vestido, limpio de palabra y limpio de pensamiento (1935: 27-28).

Si bien la amalgama de los preceptos cristianos y científicos fortalecieron la importancia del uso de la razón, vigorizando el valor del ritual de la Confesión y la Primera Comunión de los niños, es de anotar que la estilización de la vida, propia del proceso de modernización que experimentó el país en el periodo de análisis, generó una suerte de actualización de este rito. En este sentido, pareciera que se configuró como un modo de integración de la población infantil a parámetros de la vida urbana y como un mecanismo contundente de diferenciación social entre los niños. De este modo, si bien la Primera Comunión, se consolidó como una costumbre que certificaba el carácter de una nación católica, también coadyuvó en el fortalecimiento de la sensibilidad de clase, articulada a un sentido de lo estético, del orden y del progreso, ligado de manera importante a una cultura material elegante y moderna. Una muestra de las transformaciones o de la modernización de este rito son las múltiples fotografías que aparecieron, entre los años treinta y cincuenta, en las revistas y periódicos para participar que los niños de familias de renombre habían recibido su Primera Comunión y para dar a conocer la magnitud de los festejos, el peso social de los invitados o para informar sobre las buenas obras que las instituciones —educativas y de caridad— adelantaban al preparar y permitir a niños pobres hacer su Primera Comunión.

En este sentido, la Primera Comunión se constituyó como un evento importante de la vida social en nombre de la preservación moral de los niños. Así, pasó a ser entendida como “la gran fiesta de la infancia”, matizada fuertemente por la clase social a la que pertenecían los niños, pues eran en sus colegios y escuelas donde se preparaban para recibir los sacramentos y en el caso de los niños que “carecían de familia, la primera comunión se hacía en las instituciones de beneficencia con la compañía de señoras, señoritas de la sociedad y una que otra reina de belleza que los había ayudado a preparar” (Muñoz y Pachón, 1996: 263).

La preparación se fundamentaba en el misal “texto de todo niño cristiano” y había misales a la altura de cada familia, aunque todos eran editados en España y estaban diseñados para que los profesores, los padres o el catequista interviniera en las delicadas enseñanzas para la confesión y

la comunión: “las nociones de pecado, alma, cielo, purgatorio e infierno”; los “mandamientos de la ley de Dios”; las oraciones que debían saberse de memoria para recibir cada sacramento y el acto de “meditar” para “establecer más fácilmente sus pecados”. En esta preparación resultaba también importante presentar escenas de la vida del Niño Jesús para que los aprendices tuvieran un "ejemplo de vida para seguir" (Muñoz y Pachón, 1996: 259-260).

Es decir, en las décadas de modernización, la diversificación de los catequistas, del contraste de los atuendos, de los festejos y de los recordatorios, anunciaban en últimas la actualización del rito de la Primera Comunión en atención a la moda y la clase:

Había que preocuparse (...) por la elaboración de los vestidos, los desayunos y fiestas que se hacían en las casa de los niños ricos. Las niñas debían usar vestidos blancos de organdí suizo y largo velo que les cubría la cara hasta su entrada a la iglesia. El ramo de azucenas, su pequeño Misal y la camándula eran indispensables para este día. Los niños, por su parte, usaban vestidos marinero o de paño azul oscuro, cirio y Misal y un moño de cinta en su brazo derecho.

Entraban a la iglesia entonando a coro ‘ya llegó la fecha dulce y bendecida, hoy es la mañana bella de mi vida...’, que habían practicado durante horas en los preparativos de la festividad. Durante la ceremonia eran frecuentes los desmayos , pues los niños desde el día anterior permanecían en ayunas para poder recibir el 'cuerpo de Cristo'.

Al salir de la iglesia, los niños eran homenajeados en sus familias. Se hacía un buen desayuno, donde no podía faltar el consomé de pollo y, para los más pudientes se hacían grandes fiestas en sus casa o en los clubes sociales de la capital (...) festones y bombas blancas, uvas y espigas de trigo eran la base de los arreglos. Grandes ponqués blancos, con palomares, sagrarios o calices se elaboraban cuidadosamente (...) A la salida de la fiesta, se daban de recuerdo almendras envueltas en bolsitas de seda o de tul, algún pequeño objeto que llevaba inscrito el nombre del niño y la fecha de la Primera Comunión y, lo más importante de todo, ‘el registro’ (...) estampas en finos papeles traídos de Europa, con imágenes de santos o niños haciendo su primera comunión. El nombre del niño y del colegio, la fecha y una pequeña oración se imprimían al respaldo. Con esto se quería guardar el recuerdo del ‘día más feliz’ de la vida de los niños.

Para los niños pobres, la Primera Comunión no era un día de tanta opulencia. Muchos tenían que esperar muchos años hasta que sus sus padres lograban conseguir la plata para el vestido y para el desayuno de los familiares. Muchos lo hacían con vestido prestado, que unas veces quedaba grande y otras pequeño, pero que les permitía realizar el sacramento dentro de los límites establecidos (Muñoz y Pachón, 1996: 260-263).

Es decir, que les permitía cumplir con la solemne simbología establecida por la iglesia: vestido blanco y adornado para las niñas y traje formal con corbata o corbatín para los niños, como recuerdo de la pureza adquirida con el bautizo; un cirio para encender en la ceremonia y guardar

como recuerdo de la luz de Cristo; un misal como evidencia del conocimiento de la liturgia; un rosario para exhortar a la oración y al vencimiento del enemigo y guantes blancos como símbolo de la renuncia a las tentaciones del pecado.

Estos eran los límites establecidos pero, como se aprecia en los relatos de los entrevistados, la extracción social haría posible que se constituyera como una forma de sociabilidad, no solo propia de los tiempos que se vivían y de las lógicas que se imponían, sino también ajustada a la especificidad de las condiciones socioeconómicas de cada niño.

Para Marina (1925), la Primera Comuni3n se relaciona con un nombre específico: Monseñor De Brigard<sup>165</sup> y con unas posturas de parte de la madre de la niña que permiten vislumbrar los modos en que los agentes y las prácticas se disponían o particularizaron en la vida de la niña en razón de su posición y círculo social:

Ella [la mamá] también nos dejaba ir a los tres, cuando vivíamos en la calle 18 con carrera cuarta, hasta la Catedral para que buscáramos a Monseñor De Brigard para que nos confesara, porque a ella no le gustaba que nos confesaran los Franciscanos. Ella decía que con los Franciscanos eran tantas las preguntas que les hacían a los niños que les enseñaban pecados y a mamá eso ¡la horrorizaba! (...) Monseñor Emilio de Brigard –que le decíamos el doctorcito-, fue el que me preparó para hacer la primera comuni3n. Yo quise mucho a ese sacerdote. Él, después de la misa de nueve en la Catedral, se sentaba al lado izquierdo y confesaba a los niños. Y mamá decía que a ella le gustaba que nos confesáramos con monseñor de Brigard porque era de los únicos que no echaba la lista de pecados: “tú has hecho esto, esto, esto...”.

La primera comuni3n yo la recuerdo como una cosa grandiosa, fue muy bonita. La hice estando en el Gimnasio femenino. La hicimos doce compañeras ahí en la capillita de Cristo Rey. El almuerzo era especial y algunas tenían reuni3n en sus casas, pero eso no era común —eso fue común ya más tarde—. Todo era muy sencillo. Recuerdo que el vestido ya había sido de mis hermanas, era blanco, amplio, de organdí. ¡Eso sí nos sentíamos elegantísimas! (Marina, 1925).

Dentro de este breve extracto, es evidente que lo que supone sencillo Marina, pero a su vez da la sensación de elegancia, responde al conjunto de detalles que menciona y que permiten identificar

---

165Emilio De Brigard Ortiz (1888-1986), desde su regreso a Colombia en 1918, después de cursar en Roma estudios en Teología (1915) y Derecho Can3nico (1917), inici3 una nutrida carrera de servicios a la Iglesia Arquidiocesana de Bogotá. Fue capellán del Gimnasio Moderno, del Nuevo Gimnasio y del Gimnasio Femenino. Tuvo un importante reconocimiento de la sociedad bogotana. Se le conocía como ‘El doctorcito’ y era un hombre de linaje muy esclarecido (Mantilla, 2004).

la calidad del atuendo, entre otros, lo selecto del grupo de niñas y el sacerdote. Evidentemente un vestido de organdí no lo podía tener cualquier familia y por su calidad y elegancia era digno de heredarse entre familiares; hacer parte del grupo de estudiantes del Gimnasio Femenino no era tampoco una cuestión menor, en tanto era la institución que la élite liberal había inaugurado para que las niñas pudieran acceder a una propuesta educativa orientada por los principios de la Escuela Nueva, emulando al Gimnasio Moderno.

La imagen de una niña de sociedad, de buena familia, de buenos modales, de buen colegio permite entender la resistencia de la madre al "examen de conciencia", pues como lo relata Marina esta era la práctica que no le gustaba a su madre de parte de los Franciscanos. Si el confesor era "el médico del alma", y si al médico se le debían mostrar todas las llagas del cuerpo, al confesor se le debían exponer todas las llagas del alma —como se decía metafóricamente en el misal—, resultaba obvio que se considerara que los niños elegantes tuviesen mucho menos por expurgar.

Virginia (1937), también hizo la Primera comunión con el Monseñor De Brigard en una ceremonia en la que el clasismo, según analiza la entrevistada, fue el símbolo más notorio. En tanto, a los ocho años no asistía aún al Colegio porque su padre le tenía institutriz en la casa, la entrevistada explica que se vinculó a la ceremonia del Colegio del Sagrado Corazón:

...o sea allá me llevaron para hacer la preparación y la primera comunión, pero yo nunca fui estudiante de ese colegio. Yo hice la primera comunión con las niñas del Sagrado Corazón y me acuerdo que era una sociedad... clasista y ¡abiertamente clasista! Ahora a uno le da vergüenza ser clasista, ¡en ese tiempo no!, eso era una cosa que yo ahora lo pienso y era impresionante.

Hicimos la primera comunión al mismo tiempo con las niñas de una escuelita anexa. El Sagrado Corazón en esa época quedaba ahí en la 34 como entre la trece y la séptima y ahí había como un internado, yo no sé si era para niñas huérfanas o que era, pero me acuerdo que estas niñas usaban como un uniforme —una túnica azul— y entonces algunas de ellas hicieron la primera comunión al tiempo con nosotras, ¡que eso ya era una gran cosa!, pero entonces nosotras con esos vestidos blancos de organdí, con alforchitas, ¡era una filigrana esos vestidos!, ¡todos iguales!

Y una cosa que a mí toda la vida me ha impresionado es que nosotras llevábamos una "azucena de quito" —azucenas que parecen lirios japoneses, pero que son azucenas que tienen los pétalos como tiesos— y las otras niñas —las de la escuelita anexa—, tenían azucenas que llamábamos las "chirudas", que eran las baratas, ¡las normales! Huy ¡cosa impresionante!, ellas con su uniforme azul como de reformatorio y nosotras con esos vestidos, que eso era ¡mejor dicho! Nosotras adelante y ellas atrás, nosotras con nuestra azucena finísima, cultivada y todo, y ellas con la

azucena chiruda, ¡a mí no se me olvida eso! (Virginia, 1937).

En la perspectiva de Virginia este pasaje de su infancia es "como un símbolo de lo que ahí era y es todavía nuestra sociedad", refiriéndose a un acto profundamente clasista que se asumía como una expresión de bondad pues explica que se entendía: "como un gran acto de caridad que estas niñas pobres, pudieran hacer la primera comunión con nosotras en la misma ceremonia y que la primera comunión se las diera Monseñor de Brigard" (Virginia, 1937).

Además de la notoriedad de la imposición de la clase social en la ceremonia de Primera Comunión, en este relato se encuentra una descripción algo detallada de la preparación que en cuerpo y alma debían seguir los niños:

La misa de la primera comunión era a las seis y media de la mañana, porque había que estar completamente en ayunas —en ese tiempo no se podía tomar ni una gota de agua porque así era la costumbre litúrgica digamos—, había que ayunar desde la media noche de la noche anterior para poder recibir la comunión al día siguiente —fue como en la reforma litúrgica de los años 60 que ya no fue necesario ese ayuno para comulgar—. ¡Pero claro!, como éramos todas niñas de ocho años no nos podían dejar en ayunas mucho tiempo, entonces la primera comunión era tempranísimo. Después hubo un desayuno ahí mismo, en el Sagrado Corazón, para las de Primera comunión y sus papás... (Virginia, 1937).

Virginia además comenta que tuvo una fiesta en la tarde en su casa o lo que los antioqueños llamaban un "refresco", denotando lo elegante y lo exigente que resultaba la celebración de la comunión:

Entonces yo me acuerdo que en esa fiesta —a mí siempre me daba dolor de cabeza cuando había una cosa de esas—, yo no sé porque, como que el exceso de emoción a mí siempre me enfermaba, entonces mi retrato en esa fiesta es todo "así... de malestar", porque estaba con un dolor de cabeza, ¡terrible!

En esa ocasión hicieron pavo y me acuerdo que lo elegante en ese tiempo era preparar pavo, pero entonces en ese tiempo los pavos y los pollos no se vendían procesados como ahora, sino que los vendían vivos, entonces, se mataban en las casas. Cuando había pavo que era, por ejemplo en una primera comunión o un matrimonio —en una cosa ¡muy especial—, entonces había que emborrachar al pavo para que aflojara los músculos y no quedara muy duro (risas). Entonces al pobre pavo le empacaban un aguardiente doble.

Me acuerdo que mandaban a la tienda —porque en ese tiempo en las casas no se guardaba trago— por un trago doble a la muchacha —que en ese tiempo se decía la sirvienta— y llegaba la



muchacha con el trago, le habrían el pico al pobre pavo y se lo daban... y después lo ponían a correr por el corredor hasta que caía exhausto y borracho y ahí lo mataban al pobre... (Virginia, 1937)

También se acuerda que les dieron "el recordatorio a los invitados, que era un registro y (...) una crucecita de plata o algo a cada uno de los niños que iban". Cuestiones que no resultaban menores pues recordar el día de la Primera Comunión era, de hecho, una de las exhortaciones que se hacían a los niños, sentido en el que los recordatorios cumplían esta función para los sacramentados, como se explica en un misal:

Cada año el día del aniversario de aquella solemnidad, recibe la sagrada comunión y renueva los propósitos en aquel día hiciste. Encontrarás muchos enemigos de tu Primera Comunión, que trabajarán para hacerte perder la gracia de Dios, pero tú has de trabajar también para no dejarte engañar (...) guarda algún recuerdo (...) por ejemplo, el libro o el cuadro donde consta la fecha y el lugar; y si se hizo alguna fotografía, mírala muchas veces y pregúntate: ¿Soy inocente como entonces, o soy más pecador que aquel día? (El Misal Regina, en Muñoz y Pachón, 1996: 263).

Pregunta que resultaba trascendental en una sociedad de talante conservador y estricta, como la antioqueña, donde "lo referente a la educación moral y religiosa era ¡asfixiante!, independientemente de la extracción social", y especialmente para las mujeres:

La religión era muy importante en la educación, en la formación de las mujeres, pues, por lo menos en mi familia, nosotros rezábamos el rosario —en familia— todos los días, hasta ya grandes y uno pues iba a misa todos los domingos; en el colegio normalmente se hacían unos retiros anuales y todo lo que tenía que ver con las celebraciones religiosas era muy solemne. Yo no sé de la educación de los hombres, pero me imagino que los hombres, sobre todo los hombres de familia liberal, tenían una visión distinta de la religión. La educación era muy marcada por la moral católica, eso es indudable, además que se lo presentaban a uno como algo que no tenía discusión, es que ¡así era!, no había alternativa. Era la única posibilidad y yo era muy piadosa, yo toda la vida desde chiquita fui muy piadosa, me gustaba ir a misa, me gustaba comulgar y a uno le regalaban la vida de los santos para que la leyera, entonces eso era común y, muchas veces, las fantasías de uno eran con los santos o con las santas. Esos eran los ideales.

La mujer era muy cuidada, muy limitada, una figura para proteger, para mantener ¡pura! Las niñas debían ser ¡muy bien educadas!, ¡muy cultas! incluso las que se educaban en Europa, mientras que los muchachos tenían mucha libertad. Había muchas limitaciones en lo que se le permitía a las niñas, —pues yo no tengo hermanos—, pero uno si percibía que con los hombres era distinto, ellos tenían otras posibilidades, independientemente de si eran liberales o conservadores, o sea, ellos tenían unas licencias, ¡completamente diferentes!, uno si percibía eso.

Y lo más prohibido para la mujer... era el sexo o siquiera el pensamiento del sexo, o siquiera

preguntar sobre eso, ¡eso era un tabú tremendo!, y por ejemplo, si se llegaba a saber que un muchacho había besado a una niña y ella lo había consentido, ¡eso era, terrible!, para la niña era ¡muy complicado!

Yo recuerdo que el cura decía en las misas que a las niñas impuras la impureza se les veía en la frente y yo me preguntaba “¿qué les saldrá en la frente?”. Yo no entendía muchas cosas, yo por ejemplo, no sabía que era la mala reputación –yo no sé si era sólo en mi caso-. Bueno, pues yo sabía que una mujer decente no se emborrachaba, que una mujer decente no usaba pantalón, cosas así... En ese tiempo, no se hablaba de todo lo que tenía que ver con la vida, de todo lo que tenía que ver con el sexo, nosotros éramos, ¡bobos, bobos, bobos!, a uno no se le ocurría preguntar, a mí nunca se me ocurrió preguntar (Virginia, 1937).

En palabras de Virginia, la "inocencia era total (...) "no había nada que le abriera a uno el mundo, como ahora los medios o Internet, por ejemplo (...) ni siquiera los libros prohibidos...". Era tal el resguardo moral que el cuerpo se enseñaba y se aprendía de forma fragmentada y, por ello, según Virginia, en los libros el sistema reproductor no tenía lugar.

Con desarrollos diferentes y énfasis propios, el recuerdo del evento religioso en la vida infantil se resiste al olvido, quizás como efecto de la exhortación que se hacía a los niños a "guardar el recuerdo". Así, por ejemplo, en el caso de Santiago en la bruma aparece el relato de la Comunción, no solo con detalles de la ceremonia, sino con rastros de la importancia que tenía el ritual de la foto:

¡Ay! se me olvidó hablarte que en 1947 yo hice la primera comunión en la Catedral Primada de Bogotá, en la capilla de Gonzalo Jiménez de Quesada —¡ah ¿qué tal?!, ahí están los recuerdos vivitos— y bueno, eh... fue un día bueno y malo, yo no sé que me hizo daño y me enfermé, pero bueno... hice la primera comunión y me tomaron fotos... porque lo de las fotos eran un ritual porque no existían casi cámaras que le tomaran a uno una foto accidentalmente mientras hacía la primera comunión... entonces las fotos las tomaban después en un estudio cerca de la casa. Me las tomaron, me acuerdo mucho... enfermo y todo pero... me las tomaron (risas). Me acuerdo que hice la primera comunión el 21 de junio de 1947, porque era el día de san Luis Gonzaga (Santiago, 1939).

Ahora bien, a pesar de que la referencia al ritual de la comunión asoma en la constitución de las experiencias de infancia de todos los entrevistados, es evidente una intensidad y una imbricación particular del componente religioso en la vida de quienes vivieron en el contexto rural, permitiendo vislumbrar la fuerza que en dicho escenario tenía la Iglesia.

En el relato de José (1930), quien vivió en una vereda de Boyacá, lo que significaba "la" religión en su contexto cotidiano se aprecia no sólo en lo que recuerda, sino también en cómo lo recuerda y como lo narra:

En ese tiempo todo mundo era católico romano, ¡allá si nada que no fuera católico romano! Y decían que uno era un... incrédulo si no iba a misa. Había que ir a misa a rezarle a la virgen y todas las noches había que hacer el rosario. Por la noche, con mi mamá, rezábamos y nosotros aprendimos a rezar el rosario. Yo sé muy bien hacer un rosario. Allá llegaba mi mamá y decía, "Ave María purísima", nosotros contestábamos "sin pecado concebida santísima", tres veces, "Ave María purísima, sin pecado concebida santísima", luego decía, 'esta parte del rosario la encomiendo a nuestro santísimo crucificado; a la corona de espinas; a la llaga de su costado; por los esclavos preciosos; por el santo árbol de la cruz; por la majestad preciosa; por el santísimo sacramento del altar; por la sagrada vida, pasión y muerte de nuestro señor Jesucristo; por los dolores de su santísima madre, méritos y devoción de su santísimo rosario; por todas las necesidades de la iglesia; por el sumo pontífice; por el santo papa; por todo el género humano eclesiásticos y civiles; por los que están sufriendo en las cárceles; por todas las benditas almas del purgatorio; por aquellas almas necesitadas que en el purgatorio hay y no tienen a nadie que se acuerde de ellas, que nuestro señor tenga piedad y misericordia de sacarlas de las penas en que estén y llevarlas a su reino; por todos los ángeles, serafines y querubines, que nuestro señor les de la luz que necesitan...' (José, 1930).

Saber de memoria la letanía es una muestra significativa del lugar que las prácticas religiosas tenían en la vida cotidiana de los niños y de la importancia que se le daba al aprendizaje y comprensión de sus mensajes pues, según el relato del entrevistado, la mamá enseñaba las oraciones con la repetición a diario y además dedicaba tiempo a las explicaba.

La solemnidad de lo religioso dentro de la formación doméstica de los niños es otro de los aspectos que merece atención pues, en la informalidad de la propia casa, no eran lícitas las distracciones del alma o el cuerpo, por lo que emerge en el relato los llamados adultos: "si me dormía rezando el rosario mi mamá me daba un puño y me decía ¿está rezando o está es durmiendo?" (José, 1930).

La asociación entre iglesia y escuela operó, también en el contexto rural, como mecanismo para garantizar que los niños cumplieran con los ritos formales de cristiandad. La profesora llevaba a los niños para que se "prepararan" y dieran cumplimiento a lo establecido por la iglesia:

A nosotros nos tocaba ir a misa hasta Chiquinquirá y nos íbamos a pie, entonces decía la profesora, “allá nos encontramos faltando un cuarto pa’ las nueve de la mañana (...) pa’ entrar a misa de nueve”, y entrábamos todos a misa y nos llevaban a confesar y entonces nos preparaban allá para la comunión. Si uno no iba a misa, entonces los que iban, llegaban y le narraban a uno lo que había dicho el cura, le narraban a uno el sermón, le narraban todo eso...

En la Comunión había que llevar un cirio, uno debía llevar una... vela y su vestidito que era: una camisita blanca, el saquito negro y el pantaloncito a la rodilla; le ponían una cintica blanca al cirio, iba uno a la iglesia y ¡estuvo!, había que confesarse bien, acusarse de todos los pecados que hiciera: ¡que... es grosero con su mamá!, ¡con su papá!, ¡que se robó alguna cosa!... y llegaba uno a confesarse y como uno no robaba a nadie nada, ni enamoraba, ¡ni esa vaina!, entonces le tocaba decir a uno: “¡acúseme padre que me robé un huevo!, ¡acúseme padre que le robé un pedazo de panela a mi mamá!”, y así, esos eran los pecados. No más, porque ¿qué más?, uno en ese entonces no había hecho nada.

La primera comunión (...) era a los siete años —y ahora todavía es a los siete años—, porque decían que a esa edad ya se tiene conocimiento —pero ahora lo preparan diferente—. En ese entonces en la preparación enseñaban que había que confesar ¡todos los pecados!, sin callarse algún pecado porque entonces no estaba haciendo la primera comunión bien y entonces cometía un pecado si no contaba al cura ¡todo! (José, 1930).

Una vez más, de otro modo, la simbología de lo blanco, de la luz, de la confesión y del pecado, emerge en el relato de la vida infantil en el seno de la fiesta más importante para los niños de la época.

La Primera Comunión y la Confesión constituyen prácticas reveladoras de una "tecnología del yo" que operó de manera concluyente sobre los sujetos en su infancia, bajo técnicas de ejemplaridad y de disciplinamiento, a través de la inculcación en los niños de "esquemas de autoexamen, autosospecha, autodevelamiento, autodesciframiento y autocuidado" (Rose, 1996: 26).

Esquemas que según los relatos de la vida de infancia eran centrales en el dispositivo pedagógico que la iglesia desplegó a través de la "preparación" con la que los niños debían cumplir para hacer la Primera Comunión y en la cual el objetivo principal era aprender a confesarse y a juzgarse, como se constata en las indicaciones del misal, a propósito del examen de conciencia:

1. ¿Te encomendaste a Dios? ¿Lees algún libro o revista no buenos?
2. ¿Haces juramentos? ¿Dices malas palabras? ¿Has dicho alguna blasfemia? ¿Cuántas?
3. ¿Vas a misa todas las fiestas de precepto? ¿Has dejado alguna? ¿Cuántas? ¿Por qué?...
4. ¿Has obedecido a tus padres y superiores? ¿Les has dado disgustos? ¿Les has contestado mal?

¿Les has ayudado cuando convenía?

5. ¿Tienes odio a alguien? ¿Mueves disensiones o riñas con tus hermanos o amigos?

6. ¿Tienes conversaciones inmorales? ¿Entretienes malos pensamientos? ¿Has cometido contigo o con otra alguna acción impura? ¿Lees textos o miras revistas o espectáculos escandalosos?

7. ¿Has quitado alguna cosa de tu casa o fuera de ella?

8. ¿has mentido? ¿Has dicho de otro alguna cosa que no era verdad? ¿Has murmurado?

9. ¿Guardas las abstinencias? ¿Tienes orgullo o mal genio? ¿Tienes envidia de los demás? ¿Eres perezoso para cumplir con tus deberes?... (Misal Regina, 1952, en Muñoz y Pachón, 1996: 257-258).

Las preguntas del "examen de conciencia" enseñado a los niños hurgaba en todas los planos requeridos para la conducción de la relación consigo mismo: en un plano epistémico: conócete a ti mismo; en un plano despótico: domínate y en un plano ético<sup>166</sup>: cuídate (Rose, 1996).

Las referencias a ciertos efectos de la Primera Comuni3n y la condici3n de la Confesi3n en la vida de Jos3, permite advertir que algo cambiaba en la forma de percibirse y de percibir esa autoridad sagrada, pero tambi3n vislumbrar las transgresiones:

... despu3s de la primera comuni3n uno siempre se sentía como m3s cristiano (...) Había como m3s concentraci3n en que uno debía de aguardar y cumplir con los mandamientos, con los sacramentos, para sentirse uno completamente como hijo de Dios.

Si uno no llegaba a confesarse no era hijo de Dios y decían: "sí no se confiesan, ni van a misa, entonces —decían en esa 3poca— son incrédulos". No sabía que era incrédulo, ¡todavía no sé!, pero decían es una persona que no cree en Dios, ni cree en los sacerdotes, ni cree en nada (...) yo soy creyente, ¡muy devoto!

Todo era muy prohibido... y la gente era muy concentrada en lo que dijeran los sacerdotes, los sermones que los sacerdotes decían eso había que cumplirlos. Si el sacerdote decía que había que hacer el rosario todas las noches, había que ir a rezarlo; si decía que había que aprender la doctrina ¿cómo no?, había que hacerlo... y para los niños lo m3s prohibido era "quitar lo ajeno", si llegaba uno con una cabuya le decían ¿d3nde la consigui3, qui3n se la dio? Y si no era de uno, hacían que se devolviera y fuera a entregarla.

Mi mamá decía: "el que se roba una gallina, ¡cuántas plumas la gallina tenga... cuantos pecados comete!". Y yo pensaba cuántas plumas tendr3 una gallina para saber cu3ntos pecados comete uno.

Nadie se podía robar nada, pero ¡siempre había ladrones!, no creían en esa vaina de los pecados

---

166 En palabras de Rose (1996:30), Foucault distingue las prácticas éticas del campo de la moral, en tanto los sistemas morales son generalmente sistemas universales de mandato e interdicci3n (haz esto o no hagas lo otro) y frecuentemente articulados a alg3n c3digo relativamente formalizado. La 3tica, por otro lado, se refiere al 3mbito de tipos específcos de consejos prácticos acerca de c3mo cuidar de sí, prestarse atenci3n solícita y conducirse en varios aspectos de la existencia cotidiana.

(José, 1930).

En el relato de Luis (1941), quien vivió su niñez en una vereda de Cundinamarca, la fuerza de la religión en su formación coincide con varios de los relatos ya presentados, pero matiza algunos aspectos importantes para advertir cómo las intenciones de regular el cuerpo hicieron parte esencial de los rituales religiosos del niño cristiano y cómo fueron diseminadas las prácticas para resguardar la inocencia de los niños:

Cuando yo era niño era una obligación ir a misa y cumplir con los sacramentos, entonces mi mamá nos mandó a bautizar y a hacer la primera comunión que era un rito como ahora. Yo me acuerdo que cuando hice la primera comunión me compraron unas alpargatas de fique y me tomaron la fotografía. En ese tiempo había un sistema que se llamaba “la cruzada” y mensualmente tocaba ir a una misa —era obligación— y los niños que habían hecho la primera comunión tenían que ir a confesarse cada mes y comulgar. Eso era sagrado. ¡Sagrado! Tocaba ir y ya uno le decía a mi mamá, “me voy”, ¡y era como esa obligación!

Cuando me estaban preparando para hacer la primera comunión me acuerdo que me mandaban a rezar a donde un señor Benjamín Acosta. Él nos sentaba a rezar, pero vivíamos en el juego, por ejemplo, nos sentaban al pie de una china y vivíamos cogiéndole la mano, pellizcándola y ese señor nos ponía las manos atrás y nos castigaba y no íbamos solamente a rezar, porque él nos ponía a trabajar y a rezar, o sea nos ponía como a desgranar maíz... o a hacer cualquier oficio mientras estábamos rezando y cuando nos castigaba entonces nos ponían las manos atrás para que no jugáramos, pero por detrás nosotros nos cogíamos las manos con la amiga (risas) y eso era una historia hasta bonita... Benjamin Acosta, para nosotros era profesor, pero él era sólo un tipo rezandero, no más. Él no era así nada, era un campesino que le gustaba leer el catecismo y enseñarles a otras personas... (Luis, 1941).

Evidentemente, la ceremonia religiosa requería una preparación del alma y del cuerpo, de tal suerte que para Luis representó el indicio de la "gravedad de caer en tentación" consigo y con otros —que era uno de los pecados por los que interesaba indagar en el examen de conciencia—. Tener las "manos atrás", en medio de la preparación es una imagen interesante para resaltar que impedir las tentaciones y las acciones impuras fue una de las directrices de la educación y para reconocer que separar niños y niñas fue una pauta de los procesos informales de educación, dando cuenta de la fuerza de las orientaciones de la Iglesia (Herrera, 1999), pero también de los miedos afianzados por argumentos biológicos pues el "temperamento ardiente del trópico" sugería la precocidad sexual de sus habitantes<sup>167</sup>.

---

167 Decroly, en el informe de su visita a Colombia, refiriéndose al Gimnasio Moderno, señaló que el principio de la coeducación de la Escuela Nueva no se asumía por la “habida consideración de los prejuicios, costumbres y

Niños y niñas debían, corrientemente, estar separados, incluso para la confesión una de las prescripciones era que las filas en la iglesia debían ser separadas, los niños frente al padre y las niñas a los costados del confesionario (Muñoz y Pachón, 1996: 258), aunque, como explica Luis, allí estaban niños y niñas en el juego.

Finalmente, en lo que respecta al relato de Luis (1941), el ritual es también importante porque sus exigencias hicieron posible gozar por primera vez de un atuendo especial:

...en la Primera Comunión a mí por primera vez me pusieron un saco y me compraron un vestido con alpargatas de fique amarradas con cordones negros, ¡me acuerdo tanto!, y viniendo del pueblo ese día llovió y me caí. Me caí entre ese tierrero y embarré los pantalones. Llegué a la casa y por embarrar los pantalones me dieron juete (risas), ¡me pegaron por haber embarrado los pantalones! En la primera comunión le daban a uno el estrene del vestido y ese vestido le duraba a uno mucho tiempo... la ropa duraba mucho tiempo (Luis, 1941).

Aunque ante la lectura de las experiencias de infancia es impropio generalizar, cabe decir que la intensidad de la religión en la sociabilidad de los relatos ayuda a entender que el cristianismo haya sido una trama fundamental para azuzar las pugnas entre liberales y conservadores, entre los años treinta y cincuenta, pues por cuenta del fanatismo religioso se explica que los campesinos hayan sido los combatientes apasionados en el periodo que los analistas denomina la Era de la Violencia, mientras los dirigentes estaban en las ciudades, menos intimidados y más poderosos.

Otro dato importante del currículo que constituyeron las prácticas de iniciación a la vida cristiana lo ofrece Alba (1945), quien recuerda que estas ceremonias se hacían en una fecha especial y — como sigue ocurriendo hoy en Colombia— muchas se celebraban el 8 de diciembre que para la entrevistada demarcaba el inicio del jolgorio decembrino, propio del barrio en que creció en Medellín. Un ambiente de fiesta en el que los niños participaban activamente como se infiere en el relato:

---

temperamento de la raza" (1932: 32-33).

Cuando hice la primera comunión, que se hacía a los ocho años porque era la edad en que dizque uno entraba al uso de razón, recuerdo que tuve mucha culpa por haberme tomado un aguardiente. Yo hice la primera comunión con mi hermano y uno tenía que hacer como un curso, varios días antes para que lo prepararan. No era llegar uno solito a la iglesia y ya, sino que preparaban en la escuela a un grupo de niños y generalmente las ceremonias coincidían con una fecha especial. Mi primera comunión fue el 8 de diciembre que es una fiesta religiosa y eso fue una cosa colectiva. El vestido de la primera comunión era también una cosa muy importante, entonces ¡claro!, mi mamá me hizo el vestido de la primera comunión y los vestidos eran parecidos como a los vestidos de novia, ¡cierto!, ¡blancos, largos, con una cinta y uno hasta tenía un ramo!, como una novia...

Y lo especial era que uno tenía que confesarse, entonces para eso había que hacer la lista de todos los pecados cometidos hasta ese momento y (...) yo me acuerdo que algunos de los pecados eran decir mentiras, robar –quedarse con las vueltas-, malos pensamientos –que se tradujo para mí en los juegos de niños-, desobedecerle a la mamá y al papá, ¡y no haber ido a misa algún domingos!, -y yo a veces no iba por irme a fútbol con mi papá, que era de las pocas cosas a las que salía con él-.

Entonces bueno, la primera comunión era el 8 de diciembre y pues el 7 de diciembre era el día de “las velitas” y en el barrio la celebración era una cosa ¡deliciosísima!, todo el mundo salía a la las calles, ¡con velas!, y también se hacían muchos bailes. Se suponía que para comulgar el día de la Primera Comunión, uno no podía comer ni tomar nada desde la noche anterior, pero yo me tomé un aguardiente y ¡no, no, no, no!, yo decía ¿yo qué hago?, yo no podía contar, ¡pues yo no podía decir nada!, pero yo estaba preocupada porque había como un tiempo, a partir del que uno tenía que ayunar para poder recibir al Señor... pero ¡es que era el día de las velitas!, ¡uno estaba en la calle, en bailes, y la fiesta!, porque ahí era cuando empezaba ¡realmente navidad!

...y entonces llegué a mi primera comunión ¡con una culpa!, ¡la culpa de la fiesta y del trago!, pero de todas maneras fui y bueno, hice la primera comunión y disfruté mucho de la fiesta que me hicieron porque me dieron muchos regalos, pero antes de eso la mona [la mamá] hizo un desayuno, después fuimos con mi hermano a que nos tomaran la foto, porque había que ir a un estudio que era en el Centro (Alba, 1945).



*“Aquí estoy con mi hermano Anibal”  
(Medellín, 1953)  
(Alba, 1945).*



La fecha del 8 de diciembre guarda todo un simbolismo, pues es la fiesta católica del Dogma Inmaculada Concepción o de la Purísima Concepción, que se celebra para honrar y para instruir sobre la singularidad de María o, más precisamente, para enseñar que la madre de Jesús era inmune de toda mancha de culpa original por singular privilegio y gracia de Dios. Era una fiesta con un peso ideológico contundente pues respondía al desprecio del Papa Pío IX, por las interpretaciones naturalistas que cuestionaban que María fuera "*llena de la Gracia*".

La culpa por el trago expresada por la entrevistada, da cuenta de lo que significaba quebrantar la "preparación interior" para recibir la Eucaristía, porque el ayuno desde las doce de la noche del día anterior al de la toma del Sacramento<sup>168</sup> era una exigencia y constituía un mecanismo para garantizar miedo, vergüenza y, en particular, culpa. Sentimientos esenciales en lo que Sáenz denominan el dispositivo infantilizador del cristianismo institucional en el que "la concepción de infancia pecadora fue solo uno de los polos con los que la rejilla dualista cristiana miró, concibió y contribuyó a fabricar una forma muy específica de niñez..."(2009, 97-98).

En lo que sigue del relato de Alba, se aprecia como su experiencia se instituyó de manera importante con la imagen del "yo pecador" y, por ende, con el cultivo de dualidades como maldad e inocencia, luz y oscuridad, ángeles y demonios, amenazas y vigías, cielo e infierno, aunque siempre con matices generados por las tradiciones locales:

La tía, ella sí hablaba hasta del infierno y del purgatorio, pero creo que también hablaba de ángeles, aunque no tanto..., no sé por qué en esa religión católica casi no habla de los ángeles, pues aunque están en las iglesias y todo eso el "ángel de la guarda", es el único del que se habla, de resto, todos los demás son pues del lado oscuro.

Por toda esa historia con la abuela y con la tía (...) cuando tuve pues como lo que se dice conciencia de diablo, tenía una idea del infierno como ese lugar de llamas y como yo era pecadora, entonces yo siempre me imaginaba en el infierno... allá en todo esos montones de llamas, ¡quemándome en el infierno! (risas), y yo me imaginaba el diablo con cachos y con cola, ¡así como lo pintan! (Alba, 1945).

---

168 Este tiempo "fue reducido, en 1947, a tres horas, pero solamente en Francia" y se "extendió a la Iglesia Universal en 1957", al tiempo que se estableció que el agua y los medicamentos inexcusables no rompían el ayuno. Finalmente, en 1964, se redujo la privación de alimentos a la hora inmediatamente anterior" (Sampedro, 1998: <http://www.adghn.org/confe/1998/primeracomunion.pdf>).

Dualidades en las que el miedo se constituye como una trama esencial de la regulación de la vida, en imbricación estrecha con referentes tradicionales que servían para explicar el mundo, contener las conductas y legitimar el saber de los adultos, en particular, de los más viejos:

Donde mi abuela hablaban de los espantos y los fantasmas y a la gente le gustaba ¡mucho! contar historias: que aquí paso el fantasma de yo no sé quién, que aquí se veían los entierros por las noches... había una historia dizque de la Delgadita, que era como una figura de mujer, a la que le salía de la mano como unas llamas... entonces, el susto de que apareciera la delgadita... (Alba, 1945).

Saberes que, sin duda, hacían que la socialización de los niños estuviese atravesada por una mezcla de creencias que animaban un modo específico de relaciones intergeneracionales. En este sentido, si bien se puede decir que el catolicismo fue una de los filamentos más importantes de la trama cultural en la que se constituyeron las infancias de los entrevistados, no se puede pasar por alto la importante presencia que las creencias ligadas a tradición oral tuvieron en los procesos de crianza y en la producción de formas en que lo niños imaginaban lo bueno y lo malo<sup>169</sup>.

Si bien, las diferentes versiones de la iniciación cristiana permiten hacer un gran mapa de la socialización de los niños y de las maneras como en la vida cotidiana se amalgamaban los discursos científicos y religiosos, no se puede desconocer que el arreglo Iglesia-Estado, fue determinante en los modos de sujeción, en gran medida, a través de la institución educativa, como se aprecia en los relatos. La escuela (no sólo en el caso de los colegios confesionales, sino también en las públicas estatales), emerge en los recuerdos de infancia para notificar el encargo de sostener una nación católica. No obstante, una Nación que bajo el imaginario de “una lengua, una raza y un solo Dios” (Wills, 2000: 389), no imposibilitó que las experiencias de infancia concentraran la densidad cultural de sus contextos vitales.

---

169 Este tema es en Colombia, y quizás en los demás países de América Latina, un elemento importante para comprender las prácticas de crianza y la sociabilidad de los niños desde una perspectiva histórica y cultural, pues entrama las pistas para comprender la amalgama de creencias y tradiciones que han sustentado los procesos de socialización y la configuración de imágenes e idearios sobre la vida. Serrano, por ejemplo, en una investigación centrada en las comprensiones de los jóvenes sobre la violencia, la vida y la muerte, identifica que el catolicismo que los jóvenes heredan de sus familias y del contexto sociocultural "no puede entenderse separado de un fuerte componente mágico, ligado a tradiciones más antiguas y que han permanecido junto a él por años", refiriéndose "al mundo de la brujería y la magia, de los espíritus y los espantos, de las almas que visitan a los vivos y toda una variedad de vivencias religiosas que viene de los imaginarios de los padres" (2000: 11).

Ahora bien, para quienes afirman que los años cuarenta y cincuenta fueron el escenario de un proceso de recristianización del país, los relatos permiten comprender que el referente católico no perdió vitalidad, aún en la República Liberal (1930-1946), sino que se diseminó en actores, instituciones y protocolos focalizados en la infancia, con beneficio los saberes modernos que enfatizaban en la importancia y consideraciones para con la población infantil. La iglesia "no perdió nunca contacto con el pueblo", de hecho, este fue el argumento para señalar que los valores fundamentales se habían salvado (Álvarez, 2010: 122), de tal suerte que los odios religiosos fueron parte fundamental de la pugna partidista.

En esta lógica el retorno de los conservadores al Gobierno central, en 1946, volvió el catolicismo a un lugar manifiesto que exigió un reordenamiento de las instituciones y un afianzamiento de las relaciones —siempre existentes— con el pueblo. Aquí, la cristianización de los niños reaparecería en los planes de Gobierno de manera ostensible y en estrecha relación con la relevancia que los conservadores daban a la "cuestión social" (Álvarez, 2010: 121).

En el caso de Mercedes (1947), por ejemplo, los recuerdos de su ritual de iniciación cristiana se relacionan, momentáneamente, con el gobierno conservador en razón de un programa social que contemplaba el beneficio de los niños pobres el día de la Primera Comunión. Un beneficio que remataba la demarcación social de los niños que no tenían un vínculo familiar considerado normal, como se denotaba en las formas y agentes de la preparación:

Bueno, después que fue cuando ya mi mamá me sacó de ahí, me llevó para otra parte. Ya tenía once, eso sí recuerdo porque yo recién había hecho mi primera comunión y la hice a los once años. Fue también una cosa tan difícil hacerla, pues porque mi madrina..., ella se retenía mucho como para darme cosas, como para darme un par de zapatos.

Me habían preparado ahí en la iglesia de San Diego y afortunadamente que la persona que me preparó era una de esas señoras ricas. Ella me preparó y la hermana de mi madrina me confeccionó el vestido y tenía todo ya listo, pero no tenía zapatos. Yo me acuerdo que ya era 1° de Julio y al siguiente día hacía la primera comunión —porque la hice el 2 de julio— y no tenía zapatos y yo estaba ¡tan angustiada!, pues porque para uno de niño hacer su primera comunión es... como muy chévere, como algo especial para uno, entonces yo le conté a la señora que me preparó y le dije que yo no la iba a hacer.

Ella me dijo: ¡Ay no! ¿Cómo así? Entonces yo le conté que no tenía zapatos y que no me los iban a comprar. Entonces ella dijo, ¡Ah no! Yo le voy a comprar los zapatos. Ella fue y me los compró y me los trajo.

Recuerdo que mi madrina siempre me castigó comprándome zapatos de amarrar y yo los odiaba, yo odiaba los zapatos de amarrar y ella no me compraba otro par de zapatos hasta que no estaban pues los huecos o hasta que ya, mejor dicho, no servían para nada (risas), entonces para mí que me hubieran regalado un par de zapatos el día de la primera comunión y que fueran de trabilla era como una bendición.

...cuando eso, mi madrina me había inscrito a una cosa que se llamaba SENDAS<sup>170</sup> y que había sido abierto por Rojas Pinilla y en ese entonces a uno para navidad SENDAS le daba un corte de tela. No le daba ropa o un vestido, sino le daba un corte de tela y le daba un muñequito, alguna cosa... Cuando hice mi primera comunión, también me dieron un desayuno que traían del Hotel Tequendama, porque me llevaron una cajita de esas de icopor con un desayuno chévere. Me llevaron ese desayuno el día de la primera comunión y lo recuerdo porque el desayuno fue como algo especial y después mi madrina me llevó a dar vueltas, como por el Centro, algo así, a dar vueltas... pues como a echar un paseo, aunque realmente de los sitios no me acuerdo (Mercedes, 1947).

Evidentemente, evangelizar a los pobres y desprotegidos, durante el periodo, constituyó una práctica de beneficencia que respondía a la importancia de manifestar el espíritu cristiano y, en él, la humildad y la laboriosidad, por parte de las mujeres de familias adineradas. En este sentido se comprende que auxiliar a los niños pobres y sin una familia "normal" para hacer sus ritos católicos se haya constituido como una forma de poderío de las mujeres de la élite, como una forma de instruir a la población infantil para ocupar el lugar que socialmente correspondía de acuerdo a su extracción y como una forma de instalar un modelo de jerarquización esencial para el afianzamiento nacional.

Los relatos ayudan a vislumbrar como la fiesta infantil de la Comunión, se constituyó como una estrategia reglada, solemnizada y apropiada que coadyuvó a que los niños hicieran gala del señorío familiar, del *en-señorío* (Bourdieu, 2010: 58) o de la voluntad de jugar a ser como los otros al menos por un día:

Yo tengo foto de ella con la hermana cuando hice mi primera comunión, era elegante, alta. Yo tengo una foto de mi primera comunión, sólo tengo esa foto —es el único recuerdo que tengo de mi madrina y se ve bonita—. Para ese día, mi madrina me enruló con medias veladas, me levantó temprano y me hizo cachumbos y toda la cosa (Mercedes, 1947).

---

170 Secretaría Nacional de Asistencia Social. Es el mismo programa que menciona Alba en su relato.

## NAVIDAD: EL NIÑO DIOS, LO MUNDANO Y LA VIDA INFANTIL

La Navidad es otro de los sucesos que emerge en las memorias de infancia de los entrevistados, ratificando la importancia de las tradiciones propias de cada contexto sociocultural y tensionando el sentido puramente católico que justificaba el valor de esta festividad para los niños.

En el escenario social, como se puede apreciar en publicaciones seriadas de circulación general, el sentido de la Navidad fue estrechamente asociado a los niños y al deber que los adultos tenían de protegerlos y orientarlos en el catolicismo con una marcada fuerza emotiva, por vía de llamados al reconocimiento de la bondad, ternura, fragilidad y estatus especial de los niños y, más aún, por vía de la exaltación de aquellos niños que por la pobreza y el abandono estaban en sufrimiento y requerían obras para alegrar su corazones.

Apoye a los niños pobres. Si hoy nos dirigimos al público lo hacemos para que colabore, con ese gran favor que ha mostrado siempre que se trata de obras de misericordia, en una idea patrocinada por varias distinguidas señoras de Bogotá. En el hospital de la Misericordia reciben auxilio en calidad de internos cerca de quinientos niños y como externos algo más de seiscientos. Se trata simplemente de organizar en su beneficio un árbol de navidad, con los auxilios que quiera ofrecer la ciudadanía. ¿Puede darse algo más justo y que requiera menos esfuerzo? Esos mil y tantos pequeñuelos carecen de todo, sus padres nada pueden ofrecerles y por lo tanto la sociedad debe contribuir en alguna forma a llevar un poco de alegría a sus corazones. Cualquier cosa será recibida con agrado: un poco de dinero, juguetes, vestidos, etc. (El Siglo, 22 de diciembre de 1938).

Fiesta de la navidad para niños pobres se está preparando (Sincelejo). La clásica fiesta nunca ha pasado inadvertida entre nosotros, yendo siempre en crescendo, hasta brindarle todo nuestro amor al Dios Único, que alumbró la estrella de Belén (El Siglo, 13 de diciembre de 1940).

En este sentido, la Navidad fue un contexto propicio para poner en escena a los niños pobres, a los huérfanos, a los enfermos y, en suma, a los chinos y gamines<sup>171</sup>. Sujetos cuya infelicidad y desventura eran empleados para acentuar las imágenes sobre la crueldad de los padres pobres y

---

171 Los chinos y gamines, entre los años treinta y cincuenta, fueron denominaciones fundamentales para diferenciar a los niños pobres o los hijos de los habitantes pobres de la ciudad de Bogotá de la infancia "normal". Los discursos de especialistas y las voces de reformistas educativos y periodistas dan cuenta que la diferenciación fue producida mediante la estigmatización de los niños pobres bajo la imagen de los chinos y los gamines, en tanto sujetos cuyas estructuras familiares, trayectorias escolares y modos de habitar la ciudad fueron articulados temerariamente a la delincuencia infantil. Así, pobreza y delincuencia se vislumbran como dos características que se instituían mutua y naturalmente. Un análisis de la producción de esta estigmatización se puede consultar en el trabajo: "Chinos y gamines: imágenes de los habitantes pobres de Bogotá en la primera mitad del siglo XX" (Cárdenas, 2012).

llamar a la compasiva ternura para los niños desaharrados, pero también para ahondar en la diferenciación entre los niños y los otros.

Los abandonados y huérfanos son las figuras predilectas para inspirar conmiseración, pero al tiempo para ratificar la idea de la voluntad de Dios así, repentinamente, de chinos inmorales pasan a ser chinos meritorios que debían ser tolerados desde los principios de la caridad cristiana. Personajes cuyo estado de tristeza, sufrimiento y explotación los convertía en emisarios de la voluntad divina y en imágenes para justificar y enseñar a llevar con resignación la pobreza:

¡Y al fin llegó diciembre...! La ciudad se llenó de entusiasmo y de gente; lucían las vitrinas lindos juguetes y trajes muy lujosos. Mirando alelado cosas tan bellas, meditaba horas y horas... El quería trabajar, quería ser rico, para comprar a todos sus amigos ropa buena, comida y juguetes. Como pudo, reunió sus centavitos, y el día de Nochebuena compró una caja de betún, un cepillo, y consiguió después de muchas trabas, un cajón de embetunar, aunque algo usado. (...) Muy temprano se lanzó al bullicio de las calles, buscando ansioso el caballero que había de embetunarse; pero dieron las doce y nadie ocupó al pobre muchacho. (...) Desconsolado al fin, regresaba donde sus compañeros y atrajo su atención la voz de un elegante joven que lo llamaba desde la puerta de su casa. El chiquillo sonriente se lanzó al otro lado de la calle; mas, cuando atravesaba, no se fijó en su afán que había peligro, y se precipitó delante de un tranvía que se llevó en las ruedas su adorado cajón (...) el pobre chino de ojos grandes y lánguidos, se quedó contemplando entristecido su tesoro hecho astillas en los rieles...Y en los ojos de aquel hijo de nadie, apareció una lágrima que fue un rico diamante en la corona del Niño Dios, aquella Nochebuena (D'Orsay, Cromos, 28 de diciembre de 1935).

En esta lógica, resultaba exigua la mención de tradiciones populares, de las celebraciones, así como de los niños en sus contextos familiares en la Navidad. Quizás porque se trataba justamente de actividades que daban lugar a lo grotesco, a lo estrafalario y a la mezcla de niños y adultos —tal como se lee en el pie de uno de los pocos registros de las celebraciones callejeras de la Navidad<sup>172</sup>—.

El sentido festivo parece ser lo que, justamente, da lugar a la Navidad en la vida infantil, porque permitía cambiar las rutinarias formas de vivir lo religioso y animar el encuentro comunitario.

---

172 En una fotografía que deja ver a niño con una corona y al fondo adultos con máscaras, el pie de foto dice: "Disfrazados con estrafalarios aditamentos y máscaras grotescas grandes y pequeños celebran por las calles la festividades de la navidad" (El Siglo, 24 de diciembre de 1948).

Así, puede decirse que la Navidad como fiesta religiosa, aparece en la constitución de las experiencias de infancia en estrecha relación con la fiesta, la comida, la ropa y los juguetes. Cuestiones mundanas que de la mano del Niño Dios, indican formas de devenir infantes en contextos donde lo católico y lo pagano se imbrica en los procesos de socialización. Para José, por ejemplo, la Navidad es un recuerdo que emerge ligado a la comida, el pesebre y la procesión:

...si había gallinita se mataba y se hacía un almuerzo — ¡eso era un almuerzo muy terrible de bueno!, porque eso no se veía, pues, en... los otros días uno se tomaba su sopita caldito—. Y en ese tiempo no se esperaba la medianoche, ¡no, no, no!, eso de media noche nada, eso no existía. En Chiquinquirá hacían pesebres, eso sí, ¡muy bien hechos!, con unas cosas grandes y me decían que mirara el niño Dios y toda esa cosa. A cada uno de esos pesebres iba el cura y en cada pesebre había una tarima, entonces desde ahí se paraba el cura a echar sus bendiciones y la gente iba andando alrededor de la plaza, pero era ¡bastante cantidad de gente porque allá iba gente a lo guapo! (José, 1930).

La Navidad era época de "devoción", dice el entrevistado, pero recuerda que lo que más le gustaba cuando era niño eran las "vísperas, por la noche. Estar por la noche por la diversión de mirar la pólvora". Indiscutiblemente, la comida y la pólvora son indicio de lo carnavalesco de las fiestas religiosas y de la cercanía con el desfogue y la intensificación de la vida colectiva.

Así, por ejemplo, para Alba quien da un lugar fundamental a la vida de barrio —en Medellín—, la Navidad era una fiesta importantísima por el despliegue del encuentro colectivo, no precisamente en torno a la oración o el recogimiento cristiano, sino por las tradiciones populares que afloraban contraviniendo incluso lo que cotidianamente se enseñaba a los niños:

Por ejemplo, teníamos unos vecinos del frente que tenían una finca y entonces ellos en la finca tenían mucha variedad de frutas y animalitos y cada navidad, entonces, traían un marranito y esos preparativos eran todo un programa. La historia es que llevaban ese marranito allá como a una terraza en la parte de atrás y entonces todos los de la cuadra, mi mamá incluida, la dueña de casa y todo el mundo iba a ver cuándo un experto cogía al marranito, le levantaba una patica y le pegaba una puñalada ahí debajo de la patica, pero tenía que ser un experto pa' que de una vez se muriera —porque esos animalitos gritan mucho- y..., bueno, ahí mismo colocaban una olla para recoger la sangre, porque ésa era la sangre con que hacían la morcilla, ¿sí? —Que en paisa le decimos rellena-.

Mientras tanto unos vecinos estaban haciendo un fuego y enseguida pasaban el cuero del cerdo por el fuego, para que el cuerito quedara como chamuscado, sin pelos, después, ¡tun, tun! lo partían y todo lo del cerdo se usaba, las paticas iban allá para empezar a hacer una gelatina

especial, las otras carnes, pues para la comida, el chicharrón y bueno..., pero el programa comenzaba desde antes, entonces la historieta era así: antes de matar al marranito los que se reunían cantaban o leían como unas coplas, como un edicto de porque se merecía la muerte el marrano y decían que “porque había sido un cochino” y cosas para uno morirse de la risa. Mi mamá, muchas veces escribió ese edicto y entonces primero lo leía... recuerdo yo a la mona leyendo las cosas y la gente muerta de la risa por los motivos que ella se inventaba para matar al cerdito.

Después entonces bailábamos y bailábamos y me acuerdo que me dejaban tomarme unos sorbos de cerveza, me dejaban, es decir, es que nunca no me dejaron, pero eso era parte como de un juego, ¿cierto? No le ponían muchos misterios.

En lo del marrano todos metían mano y después de ayudar y de todo lo mandaban a uno pa' la casa a esperar que fueran las doce de la noche —antes de esa hora el Niño Jesús no traía nada—. Eso si era muy claro y uno tenía que ir allá y mirar debajo de la almohada y después de ver los regalos entonces volvíamos a salir, otra vez, pa' la calle a mostrar lo regalos que había traído el niño Jesús, era una cosa que duraba toda la noche (Alba, 1945).

Los rituales y costumbres que emergen en el relato de Alba resultan pertinentes para insistir en que la socialización de los niños tuvo un influjo importante de la iglesia católica, pero también el influjo de una mixtura de creencias que hicieron posible desplegar la celebración, la solidaridad, la desviación y la marginalidad (Arboleda, 2012: 3), en el marco de la vida carnavalesca.

Fiesta y religión, en el análisis de la infancia como experiencia, es una relación fundamental pues allí pueden encontrarse muchos de los reciclajes culturales que permitirían ahondar en la comprensión de todos los simbolismos que fueron heredados, desde diferentes lugares y tiempos y que cobraron presencia en la socialización e infantilización de los niños o, más aún, en las formas de constitución de los vínculos generacionales.

Quizás, un ejemplo interesante de la mixtura y resignificación cultural sea lo referido al "marranito", pues la matanza del cerdo ha sido identificada como un rastro de las fiestas medievales y como parte de la herencia hispánica. Aunque resulte muy arriesgada la comparación entre la celebración de la Navidad descrita por Alba y lo señalado por algunos analistas, es importante retomar sus palabras para dejar sugerido el sincretismo que se aprecia en el relato de infancia:

Gaignebet cuenta lo que significaba la matanza del cerdo y la fiesta que se hacía. En el sacrificio se honraba al animal que permitía al pueblo alimentarse de carne y grasa. Es un animal familiar,



pues se criaba alrededor de la casa. Cuando llega el día de matarlo, toda la familia está expectante e incluso las mujeres lloran cuando el cerdo chilla. Y su sacrificio se realiza en los meses de invierno cuando, por el frío, el cerdo tiene más grasa y su conservación es menos problemática. Como existía el temor de que el animal sacrificado, se extinguiera, todos los pueblos cazadores o pescadores extraían y aseguraban la parte donde pensaban que estaba el alma, para devolverla al lugar de caza, y así esa alma pudiera reencarnarse y producir nuevos ejemplares. Al cerdo se le extrae la vejiga (sede del alma del animal). Y en las fiestas de locos y el carnaval, se utiliza como forma ritual, dar golpes con las vejigas hinchadas, especialmente a las mujeres en edad y tiempo de concebir (Arboleda, 2012: 73).

Este tipo de rituales y los matachines o disfrazados en la celebración de Navidad constituían prácticas para poder recoger contribuciones y sostener la fiesta, pues como indica Alba, diciembre comenzaba con las velitas y terminaba el Seis de Reyes. Así, el Año Nuevo, también era un acontecimiento en el que los preparativos exigían la participación de los niños.

En la preparación de la comida, que generalmente era gallina, todos participaban porque había tareas específicas, por ejemplo:

Uno de niño, desplumaba pero no podía arrimarse a la olla grande donde estaba la gallina, donde la iban a meter ni donde se hacía la natilla. Eso sólo lo podían hacer los grandes y la natilla que también se hacía afuera en los patios era la historia de los hombres, ellos eran los que mecían la natilla porque eso había que darle... y darle, revolver y revolver y revolver, porque era una natilla hecha, no como ahora, sino con todas las de la ley.

Mientras que en el patio se hacía todo eso, en la cocina la mamá fritaba los buñuelos y a eso tampoco lo dejaban a uno arrimar, ¡eso sí...! había prohibiciones y sobre todo después de que uno de mis hermanos se quemó con agua de panela.

Los vecinos más pudientes agregaban otras cosas como dulces, pero todos, hasta el más pobre festejaba, porque si no tenía en su casa, tenía en las casas vecinas donde lo invitaban. En la casa también invitaban porque era un barrio popular, entonces era “la cuadra” y no solamente comía en su casa, sino que salía con su pedacito de carne para cada familia y las otras familias también nos daban a nosotros.

Aunque no siempre se mataba gallina, a veces se hacían pavos —que en Medellín los llamábamos piscos—. A esos piscos, también los llevaban con uno días de anticipación a la casa y a los pobres los emborrachaban dizque para darle sabor a la carne que porque era muy insípido<sup>173</sup> —en cambio a las gallinas les daban de comer cosas como ricas para el sabor—. A los piscos también les daban comida para engordar, pero los días anteriores —creo que los dos días anteriores, o algo así—, les empezaban a dar un aguardiente y verlos borrachos era todo un programa, porque

---

173 La descripción de Alba hace referencia a lo que también relata Virginia en relación con la preparación de una comida especial. Resulta interesante el contraste entre lo que se considera una ocasión que amerita el pavo como plato especial, así como las explicaciones de las formas de preparar dicho plato.

perdían coordinación y ahí estábamos otra vez con mis hermanos riendo y ayudando (Alba, 1945).

Además de la comida, el ritual tenía una parte muy importante que era la elaboración del muñeco de “año viejo”, porque para hacerlo los vecinos se reunían para armar “la pinta, o sea la ropa que se le iba a poner”, después los niños y los jovencitos “lo rellenaban con trapos viejos, con papel, con aserrín y entonces el muñeco se ponía ahí en la cuadra y se recogía plata entre los vecinos para comprar la pólvora para meterle al muñeco”. Allí los protagonistas eran los Niños:

El muñeco se ponía sentado en una esquina y el juego de los niños era que estábamos borrachos y nos íbamos a despedir y ya a la media noche ponían al muñeco en un lugar alto. Casi siempre sacaban unos cables de acero y ahí lo colgaban y a las doce, cuando salíamos todos a decir ¡feliz año!, prendían ese muñeco y ¡eso era la gritería! Y recuerdo siempre esa felicidad que me producía la pólvora... ¡No, no, no!, esas sí que eran unas fiestas ¡muy deliciosas! (Alba, 1945).

Quizás, como un aspecto de contraste entre la infancia de Alba, en Medellín y la infancia de Marina, Virginia y Mercedes, quienes vivieron su infancia en Bogotá es que la Navidad tiene un tono más privado, ligado al pesebre, a la novena, al Niño Dios y a los regalos: el lazo con manijas (Marina); los libros (Virginia), la tela que regalaba SENDAS para que los niños estrenaran (Mercedes). Objetos que anunciaban una época en la que los productos para los infantes se especializaban y en la que las iniciativas del Estado en torno a la infancia se afianzaban.

Otras de las festividades religiosas que se recuerda por los entrevistados es la Semana Santa, tiempo de procesiones, de solemnidad, de recogimiento y de prohibiciones:

...la Semana Santa era lo más importante y se celebraba con todo el respeto. Se hacían muy buenas comidas, pero todo con respeto, sin hablar duro, sin quebrar un palo, ni echar hacha, ni machete, ni pegarle al perro una patada, porque ¡estaba aporreando a Dios!, sin gritar, sin silbar, sin caminar duro, sin pegarle a ningún animal, ni a ningún niño –aunque hubieran hecho picardías, esos días no se les podía pegar-, ni se podía quebrantar la vigilia de no comer carne el viernes y el sábado, hasta el Gloria. Entonces decían, “hasta el sábado después de cantar gloria, ¡carne a la olla!”. Tampoco se podía comer de gula, porque era pecado comer tanto en Semana Santa, ni se podía tomar, ni nada. En ese entonces nadie gritaba, ni jugaba, ni trabajaba. En la Semana Santa, jueves y viernes, no había nada de trabajo, ¡nada, nada! y el domingo ya iba todo mundo a la misa de Resurrección. Para esa semana había que dejar la leña picada, todo listo...

En las casa se rezaba el rosario a nuestro señor y tocaba ir al Sermón. Así llegara uno a media noche a la casa había que ir al sermón. Eso sí, conocí el Sermón desde esa época, pero recuerdo que no me dejaban entrar a la iglesia, porque no dejaban entrar niños allá por la apretura tan guapa. Pues, aunque la basílica de Chiquinquirá es bastante grandota se llenaba y decían “niños no vayan a traer, porque se pueden ahogar y tal cosa”, pero yo allá me colaba... (José, 1930).

La semana Santa era muy solemne porque en ella se insistía en los deberes del buen cristiano: "No había que ser ladrón, no había que hablar de lo que no ve y también decían ¡nunca debe vivir uno en amancebo!, porque es servirle al diablo y se condena cuando muera", pues también se era "muy creyente del infierno" (José, 1930).

...cuando yo era niño y mi mamá, más que todo, decía eso: “la gente que vive en mal estado se la lleva el diablo”. Todas esas enseñanzas en esa época, pero había hijos naturales, la gente siendo tan creyente y todo y sabiendo el pecado que es vivir en amancebo y la gente hacía los hijos así... (José, 1930).

Casi a manera de reclamo de su propia historia de infancia, José recuerda que pese al disciplinamiento de la Iglesia, la vida fluía por surcos diferentes que tenían estrecha relación con lo posible y lo necesario para sobrevivir en cada contexto y sustentar las dinámicas locales de vida, dando entrada a las fiestas que permiten advertir nuevamente el componente carnavalesco y la participación de los niños:

...el 24 de junio que es San Juan y el 29 que es san Pedro, se hacían fiestas tremendas y bailes con chicha. ¡Yo si tomaba chicha! Las fiestas las organizaban tipos así que tuvieran algo de plata. Hacían una fiesta para el San Pedro, con los familiares, los compadres, los conocidos y mataban un ovejo, pero entonces hacían una fiesta aquí y hacían otra allá y en fin (José, 1930).

Indiscutiblemente, los rituales católicos configuran una de las tramas —comunes— en las que se trasluce el importante papel que la moral cristiana tuvo en la proliferación de lo cotidiano por fuerza de los trazos institucionales y diseminados, pero también por el ímpetu de los sujetos en sus prácticas, maneras de hacer o formas de reapropiación del tejido sociocultural (Giard, 2007).

## **CAPÍTULO IV. INFANCIAS Y TRAYECTORIAS ESCOLARES: POR UNA HISTORIA DE LOS SILENCIOS<sup>174</sup>**

El abordaje de las infancias como experiencias y el interés por comprender su constitución histórica como procesos articulados a trayectorias subjetivas guarda estrecha relación con la comprensión de que lo infantil se corresponde con el estatus moderno, ligado a la transformación de la escuela, pero también con las formas en que los sujetos han transitado por dicha institución.

El reconocimiento de que "la familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de adultos" y que, en particular, la escuela "encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto" (Ariès, 1987: 542), es insoslayable en los abordajes históricos y el despliegue analítico ha permitido ampliar el mapa de afectaciones recíprocas y ahondar en la constitución del discurso pedagógico moderno (Narodowski, 2007).

La infancia como una producción discursiva asociada a la institucionalización de la pedagogía y la escuela moderna, ha sido una línea analítica fundamental en el campo de la historia de la educación y la pedagogía al permitir ahondar en la comprensión de la selección y especialización de saberes y prácticas tendientes a producir sociedades razonadas bajo los parámetros científicos, culturales y políticos del proyecto moderno. En América Latina, esta línea ha sido productiva, especialmente, en lo referido a la primera mitad del siglo XX, donde se destaca la modernización y despliegue de referentes científicos en el campo educativo y pedagógico y el fortalecimiento de las iniciativas nacionalistas de renovación de la escuela e institucionalización de la población infantil.

Los avances analíticos, fieles a la tesis de Ariès: han permitido situar la constitución de la infancia desde la imagen del niño en tanto alumno, abocando a un sujeto genérico integrado en una escuela genérica. Una mirada predominante y, a la vez, mítica del pasado educacional (Carli, 2006a) en la que el imaginario de un alumno homogéneo ha sosegado el análisis de la institucionalidad escolar desde la perspectiva del sujeto o como una experiencia que resulta

---

174 Historia de los silencios, es la expresión utilizada por Escolano (2000: 316), al referirse a la necesidad de una historia microanalítica o intrahistórica de la educación.

común-singular en la lógica de dispositivo o tecnología, pero que se hace también particular-plural desde los contenidos de la escolarización en trayectorias de infancia situadas históricamente.

En la presente investigación, al entender que la infancia adquiere un sentido plural, en tanto puede ser analizada como una experiencia producida en el seno de condiciones culturales específicas, se reconoce precisamente que lo institucional y lo normativo es susceptible de análisis como dispositivo disciplinario que incurre en los sujetos, pero también como espacios, tiempos, rutinas y proyecciones que son significados y reinterpretados por sujetos pensantes, actuantes y sintientes.

De hecho, los relatos de los entrevistados permiten identificar el papel que la escuela adquiere en las experiencias de infancia enlazando las apuestas sociales y políticas de las reformas educativas y las necesidades y posibilidades de los sujetos-niños en sus vidas.

Cuestiones que resultan de suma importancia en un contexto histórico caracterizado por el despliegue de iniciativas educativas, en tanto los políticos e intelectuales, consideraron que educar era el mecanismo privilegiado para modernizar la sociedad y fortalecer el espíritu nacional y, de este modo, para transformar los estilos de vida del grueso de la población, a la luz de saberes y prácticas científicas, particularmente, pedagógicas, psicológicas, higiénicas y médicas (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Herrera, 1999 y 2003).

Particularmente, los principios del movimiento de la Escuela Nueva, contribuyeron a la fundamentación de la plataforma social y cultural de los gobiernos<sup>175</sup> (liberales y conservadores) con matices que, en suma, daban cuenta de la yuxtaposición de miradas tradicionales y modernas

---

175 Si bien 1930-1954 es un periodo en el que se entrama la era de cuatro administraciones liberales conocida como la República Liberal (1930-1946: Olaya Herrera, 1930-1934; López Pumarejo, 1934-1938; Eduardo Santos, 1938-1942; López Pumarejo, 1942-1946 –aunque en esta administración se pudo mantener solo hasta 1945, debido a la fuerza de la oposición, por lo que tomó la presidencia Lleras Camargo, 1945-1946) ) y un periodo de concentración del poder en el partido conservador (1946-1954), es importante señalar que fueron las reformas generadas por López Pumarejo en la “Revolución en Marcha” (1934-1938), las que mejor lograron aglutinar el espíritu modernista y nacionalista del país y, de este modo, las que concentraron una suerte de agenda social y educativa que orientó los emprendimientos y las contrarreformas en las diferentes administraciones que se dieron en el periodo que nos interesa, recogiendo las ideas que ya desde los años veinte se venían proyectando.

(Herrera, 1999) en la proyección del futuro de la sociedad colombiana.

En coherencia con las orientaciones fundamentales de la pedagogía moderna, es decir, con la especificidad del campo de la niñez; con la “cientifización del conocimiento del niño”, mediante un “radical psicologismo”; y con la actitud positiva hacia la naturaleza infantil (Caruso, 2001: 99); los aportes de la Escuela Nueva fueron decisivos para situar la infancia como una población determinante en la “invención” de un nuevo orden social, en el que los planteos de los especialistas e intelectuales resultaron definitivos porque articularon lecturas e iniciativas imputadas de cierto optimismo, pero también cargadas de desconfianza por la posibilidad de atraso y degeneración que se cernía en la infancia. Prevención que guardaba estrecha relación con la "desconfianza en el pueblo" y la "desconfianza en el individuo", como explican Sáenz, Saldarriaga y Ospina, (1997: 3-42), al referirse a las rejillas o filtros más visibles en la selección y apropiación de los saberes modernos en el país y, en particular, de la pedagogía. Filtros que los autores identificaron como propias de las transformaciones de la práctica pedagógica entre 1903-1934 pero los cuales continuaron operando en las apuestas educativas posteriores, no solo porque los actores —pedagogos y políticos— no variaron significativamente sino también, porque dichas prevenciones descollaron en los discursos e iniciativas tendientes a la búsqueda del progreso de la nación, por vía de la educación y la reforma de la escuela.

El hálito de una raza enferma, pasional, primitiva y violenta, en especial en las familias de los pobres y de un individuo excluido de nociones referidas a la formación de una subjetividad autorreflexiva, con deseos e imaginarios individuales (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997) impregnó los discursos acerca de la infancia justificando políticas e intervenciones adecuadas a la imagen de la población. Es decir, encaminadas a civilizar y vigorizar biológicamente al pueblo, medicalizando la crianza y la escolarización, educando a padres y maestros como directriz esencial, sin que ello signifique que los referentes sociales y culturales no tuvieran lugar. De hecho, como señala Herrera, estos saberes estaban en la disputa por la orientación del orden nacional y se hicieron más visibles desde mediados de la década del treinta (1999: 92), aunque sin quebrantar la desconfianza en la pobreza y el consecuente encargo de la educación.

En suma, bajo diferentes referentes, énfasis, orientaciones de partido, entre los años treinta y

cincuenta existió un consenso entre los intelectuales y políticos sobre la urgencia de una reforma educativa de carácter nacional orientada a elevar el nivel cultural de los sectores desfavorecidos en general, y de la infancia en particular. De este modo, las campañas de higiene y de cultura se implementaron, apostando a impactar el hogar, la escuela, la calle, la taberna... (Herrera, 1999: 104), pero la escuela, tuvo un sentido especial. La escuela signaba la posibilidad de impactar en las nuevas generaciones, a la luz de los más recientes y científicos referentes para orientar la educación escolar. Esta institución, como ya lo evidenciaba todo un movimiento internacional, debía reformarse desplazándose del tradicionalismo que tanto daño hacía al niño y a la sociedad por el olvido del sentido práctico de la educación. Los principios de la Escuela Nueva eran, entonces, los que debían orientar el hacer en la escuela pese a la dificultad que el mismo contexto social y político representaba para la implementación de la nueva pedagogía en sentido estricto.

Más allá de la renovación de los métodos, de los materiales, de los referentes del maestro, se afianzó la idea que los niños debían tener un mínimo de educación, aunque se reconocía que la escuela era la llamada a inculcar nociones y prácticas propias de un modelo político moderno: la ciudadanía, el nacionalismo, las elecciones, el régimen representativo, la igualdad ante la ley, los derechos humanos, entre otros.

En este sentido, en la disposición sobre mínimo de educación obligatoria, se dejó abierta la posibilidad de que los padres, guardadores y demás personas que hicieran sus veces eligieran los medios para cumplir con la obligación de proporcionar a los niños un mínimo de educación que comprendiera "las bases necesarias para la vida en materia de instrucción intelectual, moral y religiosa, cívica y física", indicando la libertad de escoger entre las siguientes formas: "a) Haciendo instruir a los niños en una escuela, ya sea pública o privada, y b) Procurándoles enseñanza en el hogar" (Ley 56 de 1927).

El mínimo de enseñanza se estableció en los trece años —y nunca antes de los once— y se estipuló la expedición de un certificado de instrucción mínima que condicionaba la posibilidad de que los “padres o guardadores de los niños de uno u otro sexo, menores de catorce años” los contrataran en "cualquier clase de trabajo con personas o entidades extrañas" (Ley 56 de 1927). En 1930 se reglamentaron varios de los artículos “sobre mínimo de educación obligatoria”

(Decreto 1790 de 1930), especificando que la enseñanza mínima debía comenzar a los seis años y manteniendo la libertad de elección institucional para que los niños se educaran. Se estableció la creación de una Junta de Censo Escolar<sup>176</sup> en cada municipio, encargada de hacer el censo de niños en edad escolar, controlar el cumplimiento de la obligatoriedad del mínimo de educación y expedir el certificado de los niños. Aunque, ante la imposibilidad estatal<sup>177</sup> para asegurar la educación escolar, las obligatoriedad se suspendía "por falta de escuelas gratuitas a una distancia de dos y medio kilómetros del domicilio del niño; por motivo de enfermedad que impida al niño la asistencia a la escuela o el esfuerzo mental", con la respectiva acreditación de un médico con título "debidamente legalizado" (Ley 56 de 1927, Decreto 1790 de 1930).

Las libertades y las objeciones de esta reglamentación resultan importantes para comprender que las trayectorias escolares de los entrevistados ponen en escena, de un lado, los logros y problemáticas de la educación y la escuela en un sentido amplio, entre otros, que la institucionalidad escolar era una "invención" reciente en el país, tan nueva que aún su existencia física era insuficiente e inexistente en muchos parajes, que aún no constituía un aparato estatal, que aún se disputaba con formas domésticas de educación y ante la que muchos padres se resistían —por razones de clase, por aspectos prácticos, por sospechas, por miedo— y, de otro, aspectos para ahondar en "cómo era la escuela en que se han educado los hombres y las mujeres en el pasado, qué métodos se emplearon en la enseñanza, cómo eran los profesores, cuáles eran los programas que seguían, qué modelos de examen y disciplina se aplicaban", entre otras tantas cuestiones necesarias para "definir el perfil real de los establecimientos de enseñanza" (Escolano, 2000: 316-317), para delinear imágenes de sus actores, especialmente de los niños y para aportar

---

176 Integrada por el maestro —designado por el inspector—, por el Inspector Local y por el Alcalde respectivo. Esta junta debía, entre otras cuestiones: enlistar a los niños que en el año subsiguiente cumplieran seis años de edad, publicar esa lista y hacerla conocer a la población, al Director de Educación Pública del respectivo Departamento y a todas las autoridades subalternas para velar por el cumplimiento; estudiar las solicitudes de exención o aplazamiento; comparar las listas del censo escolar con las de niños matriculados en las escuelas; y dar cuenta al Gobernador de los niños desamparados, ciegos y sordomudos que habitaban en el municipio. En aras de asegurar el control de la obligatoriedad educativa de los niños que llegaban a la edad escolar, se indicó que la inscripción en las listas de niños que lleguen a la edad escolar, se haría "tomando como base los libros parroquiales, los registros civiles del último censo nacional y los informes que suministren las autoridades y personas particulares por requerimiento, o de una manera oficiosa" (Decreto 1790 de 1930).

177 La carencia de escuelas y la imposibilidad del Estado para abrirlas, se lee en la obligación de los propietarios de las haciendas, donde trabajaran veinte niños o más en edad escolar, a "suministrar gratuitamente un local apropiado para establecer una escuela rural" (Decreto 1790 de 1930).



al análisis crítico de la categoría infancia como "punto de condensación de algo universal, general, global" (Carli, 2011a: 65).

## **ENTRE LA EDUCACIÓN DOMÉSTICA Y LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS: NIÑAS EN LOS MÁRGENES DE LAS INICIATIVAS E INSTITUCIONES PRIVADAS**

En el contexto histórico que se centra la investigación es evidente la estrecha relación entre los discursos políticos, las iniciativas educativas y las disquisiciones sobre la infancia, ratificando las cercanías entre las apuestas modernas de gobierno y las dinámicas sociales, pero patentizando implícitamente la existencia de sujetos-niños diferenciales, así como la presencia de modalidades de educación que no se circunscribían a la escuela. Ambas cuestiones emergen en los relatos autobiográficos de sujetos que vivieron su infancia entre los años treinta y cincuenta, permitiendo elementos para advertir cómo los niños y niñas que transitaron en el periodo de análisis configuraron experiencias de infancia ligadas a trayectorias educativas y escolares particulares.

En lo que respecta a las vivencias en las trayectorias educativas y escolares, es importante hacer la entrada con Marina (1925), quien permite identificar las diversas maneras de educar en las que los niños eran insertados —en buena parte, por su extracción social— y vislumbrar los matices políticos y sociales de las instituciones educativas de Bogotá —algunas de las cuales aún permanecen invisibilizadas en la historia de la educación—.

Estudié en el Gimnasio Femenino que fue el primer colegio de avanzada que hubo, de puertas abiertas y de una educación basada en Montessori y Decroly. Los principios educativos fueron traídos por Agustín Nieto Caballero<sup>178</sup> y las personas que se hicieron cargo del Gimnasio

---

<sup>178</sup>Agustín Nieto Caballero (1889-1975), destacado por su vasta formación —Licenciado en Derecho, con formación en Ciencias de la Educación, Filosofía, Sociología, Psicología—, en universidades de Estados Unidos y Europa. Tuvo contacto personal con Piaget, Montessori, Ferrière, Decroly, Dewey, entre otros. Se reconoce como uno de los representantes y difusores más importantes de la Escuela Nueva en Latinoamérica y en el país. Se preocupó por la renovación de la escuela y los procesos de formación como condición del mejoramiento de la educación de las nuevas generaciones y, en este sentido, además de la fundación y dirección de experiencias escolares orientadas por los principios de la Escuela Nueva, participó del proceso de reforma educativa, iniciado en 1924, con asesoría de la "Misión Pedagógica Alemana" en el gobierno de Pedro Nel Ospina<sup>178</sup> y fue uno de los ideólogos del proyecto educativo de la república liberal. Se desempeñó como Director de la Sección Primaria y Normalista del Ministerio

Moderno<sup>179</sup>. Don Agustín Nieto caballero era el mismo que dirigía el Gimnasio Moderno, el no dirigió el Femenino, pero la junta directiva eran casi las mismas personas.

Las estudiantes sabíamos que era un colegio novedoso. Nos sentíamos muy a gusto, nos sentíamos muy bien, porque no teníamos uniforme, por ejemplo, y todos los demás colegios tradicionales y los demás de religiosas tenían.... era una novedad que no fuera de uniforme, que almorzáramos también en el colegio.

El trato con las profesoras era en primer lugar de respeto... no de igual a igual pero si era diferente. Por ejemplo, se podía dirigir uno al profesor diciéndole por el nombre... y bueno las cosas eran muy nuevas, muy pedagógicas, pero de la pedagogía que había estudiado Don Agustín Nieto... el fue, viajó a Europa únicamente a eso. Por ejemplo, no teníamos pupitres, nosotros tuvimos unas mesas ovaladas —todavía las tienen en el Gimnasio Femenino— en las se sentaban 3, 6, 8 niñas entonces estábamos alrededor de esas mesas en que trabajábamos, —no es lo mismo que pupitres—. Había camaradería, tranquilidad..., pero había horarios y las materias también eran las que al colegio le parecía. Pero yo entré a ese colegio en segundo o en tercero, cuando ya sabía leer porque me habían enseñado donde "Las Paquitas". Creo que estuve allá por costos y porque quedaban muy cerquita de la casa, yo creo que no teníamos que atravesar ninguna calle, yo creo que eran como en la misma manzana o una manzana más y entonces a mi me enseñaron a leer allá. Ellas trabajaban en su casa, en la misma casa recibiendo niños... (Marina, 1925).

"Las Paquitas" era un pequeño colegio privado al que asistieron hijos de las familias prestantes que vivían en el centro de Bogotá, por ejemplo, el expresidente Alfonso López Michelsen fue alumno de esta "escuelita", manejada por Francisca González y ubicada en inmediaciones del mercado de Las Nieves. En sus palabras, allí se apelaba a métodos rudimentarios para la enseñanza "se basaban todos en la memoria", la ortografía la "hacían aprender al pie de la letra, recitando los versos de Marroquín (...), no menos que las respuestas del catecismo del Padre Astete, que repetíamos como loros..." (López Michelsen, 2009: 105-106).

En palabras de Marina (1925), el colegio de Las Paquitas, era una lugar "agradable (...) porque tenía solar y había un brevo". Era una casa, a la que asistían niños y niñas y al parecer, fue la institución escolar de tránsito para los niños que irían a ciertos colegios de renombre. Nuevamente con López Michelsen, se puede inferir que Las Paquitas fue un escenario para que

---

de Educación (1932-1936) e instauró la implementación de la Escuela Activa en las instituciones oficiales. Ocupó las cátedras de pedagogía en la Universidad Nacional y en la Escuela Normal Superior; presidió la Quinta Conferencia Internacional de Instrucción Pública realizada en Ginebra en 1936; entre 1936-1941 fue rector de la Universidad Nacional; representó al país en varios congresos internacionales y fue delegado por Colombia ante la UNESCO y la OEA, en diferentes eventos (Herrera, 1999, 71 y 74).

179 El Gimnasio Moderno, fue fundado en 1914 por un grupo de "caballeros bogotanos pertenecientes a la oligarquía" (López Michelsen, 2009: 97): Agustín Nieto Caballero, José María Samper, Tomás Rueda Vargas, Tomás Samper, Ricardo Lleras Codazzi, entre otros, interesados en la materialización de un proyecto educativo para la formación de una nueva clase dirigente.

los niños comenzaran a cultivar el círculo social con compañeros de su misma extracción y con quienes se compartiría a lo largo de la vida en otros escenarios<sup>180</sup>.

Estos colegios en casas de mujeres eran comúnmente los lugares donde los niños aprendían a leer y escribir.

Era común y había varias... en cada barrio había las señoritas que enseñaban: Las Esguerra, Las Paquitas... Las familias de mujeres que generalmente eran solteras ponían su colegio para los niños de las cuadras vecinas. Pero ahí era donde se aprendía a leer y luego se iba a los colegios grandes ya habiendo aprendido a leer (Marina, 1925).

Marina aprendió en ese “lugar muy cerquita de la casa, donde unas tres señoritas enseñaban”, con ayuda de la cartilla Baquero<sup>181</sup>. Un texto cuya permanencia en los años treinta resultaba bastante ilustrativo de la coexistencia de preceptos tradicionales y novedosos en materia de educación para los niños, pues los textos y métodos que eran considerados tradicionales —como las cartillas de Cesar Baquero o los libros de Lectura de Restrepo Mejía, que databan del siglo XIX— continuaban vigentes en la enseñanza. En este sentido, como explicaba la entrevistada, se trataba de libros que se heredaban de generación en generación, pues “en ese tiempo los libros se cuidaban porque no eran para una persona, sino para muchas” (Marina, 1925).

Más aún, estas casas eran configuraciones propias de la resistencia al ideario republicano bajo el que la instrucción pública y la obligatoriedad escolar se volvió un asunto central del gobierno en el siglo XIX y, a su vez, un asunto de disputa con la iglesia, un sector del gobierno y las familias, principalmente, de la élite. Es decir, estas casas son un hito de la educación privada y un signo del tránsito de la educación doméstica a la educación republicana, tal como lo afirma García Sánchez (2007: 319).

La popularidad de estos colegios en las familias de la élite, obedece a la resistencia a la escuela pública y la preferencia a costear una educación que garantizara a los niños educarse con un

---

180 "El colegio nos permitió forjar amistades, como fue el caso de Santiago Iriarte Rocha, que nos duraron para toda la vida (...) los compañeros que habíamos conocido, primero en el colegio de las señoritas González y, luego en el Gimnasio Moderno, nos fueron de gran utilidad" (López Michelsen, 2009: 205).

181 Baquero, César B (1889). Cartilla objetiva para enseñar a leer y escribir. Primer curso. Bogotá: Imprenta de La Luz. (Segunda edición).

número reducido de infantes de la misma clase social y, por ende, de hijos de familias que podían costear la educación privada (García Sánchez, 2007, 377).

Ya en los años treinta, según explica la entrevistada, pareciera que estos pequeños colegios privados de barrio seguían siendo de suma utilidad para las familias porque no implicaban un alejamiento de los niños de sus núcleos domésticos y aseguraban el aprendizaje de la lectura y la escritura, de tal modo que los preparaban para entrar a los colegios “grandes”.

Estos pequeños colegios privados eran selectos porque solo estaban quienes podían pagar, no obstante dice Marina que “no eran costosos” en el sentido que no eran tan caros como las instituciones nuevas, grandes, prestigiosas y reformadoras donde ya se ofrecía educación infantil especializada —de acuerdo a las modernas indicaciones— pero a costos muy altos. De hecho, para los años treinta, fue común la publicidad de colegios de renombre que anunciaba la apertura de la “Sección Infantil para niños pequeños, con un reglamento especial adecuado a su tierna edad” (Cromos, diciembre 13 de 1930).

Marina, siguiendo la tradición de quienes asistían a estos colegios privados entró al Gimnasio Femenino. Una institución derivada del Gimnasio Moderno que era el máximo referente de la innovación educativa, en cabeza de Agustín Nieto Caballero —destacado pedagogo, político y reformista—.

Cerca a la Avenida Chile se fundó el Gimnasio Femenino<sup>182</sup>, en la calle 75 debajo de la once y ahí estudiaban mis hermanas y después estudié yo. Se fundó cerca al Gimnasio Moderno —donde estudiaron mis dos hermanos— para poder aprovechar los salones: un salón de gimnasia, un salón de canto y el laboratorio de química. Entonces íbamos frecuentemente al Gimnasio Moderno, entrábamos con las profesoras, pero no conversábamos con los muchachos, sólo nos saludábamos porque la mayoría eran hermanos de nosotras. Como lo más natural iba el grupo y volvía. Que los niños fueran sin uniforme, ¡eso fue revolucionario!, que los niños tuvieran excursiones... ¡nooo!, eso era novedoso, pero decían que los niños en los gimnasios se iban a pervertir y una cantidad de exageraciones ¡enormes!, pero los gimnasios tuvieron una influencia enorme sobre la educación colombiana —yo digo los gimnasios refiriéndome al Gimnasio Moderno y al Gimnasio Femenino— (Marina, 1925).

---

182 Fundado en 1927 y creado por un grupo de padres de la élite liberal interesados en dar a sus hijas una educación basada en el mismo modelo del Gimnasio Moderno. Específicamente, se dice que se fundó para ofrecer a las hermanas de los estudiantes del Gimnasio Moderno una educación enmarcada en la filosofía de la escuela activa que allí se impartía desde 1914, bajo la orientación de Agustín Nieto Caballero (Cohen, 1997).

Como sugiere Marina, los gimnasios y, en particular, el Moderno fue objeto de duras críticas, no sólo por ser el primer colegio orientado por los principios de Escuela Nueva, sino por su filiación liberal, pues desde la iglesia y cierto sector del conservatismo se cuestionó que bajo el interés de formar una nueva clase dirigente desde la idea de neutralidad religiosa, se atentaba contra la Iglesia y los principios de una adecuada formación. Sin embargo, muestra de que el Moderno no se alejó de los mandatos eclesiales fue la misma resistencia a la coeducación<sup>183</sup> y, consecuentemente, el apoyo para abrir otra institución para niñas<sup>184</sup>.

Evidentemente, a pesar de la apropiación de ideas modernas, las dinámicas del Moderno y la apertura del Femenino son muestra de que la escolarización de los niños de las familias de la élite y su configuración como alumnos continuó inscrita en la preocupación por el mantenimiento de las tradiciones. Los niños y las niñas debían educarse de manera diferente y, en ello, incidía también la filiación de partido de la familia. De este modo, además de la tradicional segregación por sexo, los colegios privados se caracterizaron por tener un sello de clase y de partido a pesar de los discursos aperturistas y críticos del sectarismo político en la educación de los niños:

...si bien los partidos políticos son las fuerzas que encauzan las más vastas energías sociales (...) esto no implica ciertamente convertir los institutos de educación en fábrica de elementos para determinada agrupación política. La escuela labora por la Patria en su totalidad. Así, ojalá muchos de los ciudadanos que en este plantel se formen vayan a enrolarse luego en una y otra de las

---

183 Alfonso López Michelsen, señala que la coeducación se evitó celosamente en el Gimnasio Moderno porque había un antecedente que daba cuenta de los riesgos de que hubiesen hombres y mujeres juntos: "A principios del siglo XX, se abrió en Bogotá una escuela de corte inglés que duró poco, debido a los problemas generados por la presencia de una joven en la institución. Para dirigir esta escuela importaron como director a un inglés que se estableció con su señora y una hija soltera en los predios de la institución (...) No contaban con el temperamento ardiente del trópico que disolvió la institución cuando la hija del rector resultó embarazada por uno de los grandes de las clases más avanzadas. Las madres de los estudiantes (...) se inclinaban a atribuir el percance a la joven inglesa, a quien consideraban como vampiresa prematura, pero Mr. Blackwell y su señora sindicaban del desafuero a la precocidad sexual de los colombianos, criados como salvajes en medio del reino animal. Sea de ello lo que fuere, el Gimnasio Moderno, bajo la vigilancia de don Agustín Nieto y de don Tomás Rueda Vargas, evitó celosamente la presencia femenina en las instalaciones del Colegio..." (2009: 99).

184 Esta resistencia hace del Gimnasio Moderno una forma muy singular de apropiación de Escuela Nueva, ante la que valdría la pena abrir un cuadro de preguntas, pues al no consolidarse como una institución laica y mixta, quizás, daba cuenta de un modelo educativo que podría distar del escolanovismo. Sin duda un análisis en clave de criollización, sincretismo o hibridismo sería pertinente para hacer una relectura de los aportes de esta institución insigne en la historia de la educación colombiana.

fracciones políticas que hoy nos dividen, más no para aportar a tales grupos nuevos rencores y nuevos odios, sino para ennoblecer y levantar la lucha, para unir a los contrarios en un mismo amor por la Patria. No; no es el indiferentismo político lo que pretendemos; es el desapasionamiento sectario. Todo ciudadano de una democracia tiene perfecto derecho de intervenir en los destinos de su Patria. Mejor todavía: es su deber. Más no puede corresponder a la escuela adoptar un partido de exclusión. Su labor es más amplia: prepara una capacidad, desarrolla un espíritu, modela un carácter” (Nieto Caballero, 1958: 44-45).

El peso del partido era notorio, de hecho el Gimnasio Femenino se fundó con el respaldo de un grupo de padres de la élite liberal que se había percatado de que el “nuevo sistema” resultaba “superior no sólo para el cultivo de la inteligencia y para la adquisición de los conocimientos sino también para la formación del carácter” (Decroly, 1932: 32-33).

La novedad, el espíritu revolucionario del Femenino y también la separación del colegio masculino son resaltados por Marina (1925), al describir:

En el Gimnasio Femenino el manejo era muy diferente al que se hacía en otros colegios, allá cuando se cometía una falta las estudiantes tenían que ir el sábado. Ese era nuestro castigo, ir el sábado a reemplazar las horas y realizar unas determinadas tareas que nos habían puesto. A nosotras, ¡yo no me acuerdo que nos castigaran!, ni nos hablaban de castigo, yo no me acuerdo, pero nos quitaban el recreo sí molestábamos mucho en la clase.

Era diferente también porque íbamos al Gimnasio Moderno donde nos prestaban los laboratorios y nos prestaban un salón muy grande (...) para hacer ballet, los viernes íbamos a “Orfeón” que era un coro de los gimnasianos pero los muchachos estaban de un lado y las niñas de otro... (Marina, 1925).

En efecto, el Gimnasio Femenino, hizo parte de las primeras instituciones que se organizaron bajo los aportes de la Escuela Nueva en el país, aunque como ocurre con la historia de la educación de las mujeres en general, su visibilidad y abordaje está pendiente en el campo de estudios. Sin embargo, más allá del reconocimiento que pueda hacerse al Gimnasio Femenino por los adelantos en la implementación del modelo de la pedagogía activa —en tanto exige una investigación independiente—, lo que se evidencia es la constitución de un proyecto educativo donde se puso en juego la necesidad de transformar las maneras de educar a las niñas, aun cuando, éstos cambios no alteraban plenamente los sentidos, en coherencia con las ideas de los precursores, pues el mismo Nieto Caballero insistía en la importancia de formar buenas esposas como “la más alta, la más bella, la más noble misión de la mujer” y reconocía la formación de

“unidades sociales útiles y constructivas” en caso de quedarse solteras y, en suma, resaltaba la importancia de educar niñas de las que no se hablara nada más que elogios (Revista Letras y Encajes, 1954: 3765).

De hecho, como relata Marina, en los años treinta apenas se estaban dando aperturas a la mujer para ser bachiller e ingresar a la universidad (en estrecha relación con las reformas jalonadas por los liberales), aunque eran aperturas parciales porque las mujeres no podían aplicar para cualquier carrera, ni podían ejercerlas en ciertos ámbitos, tal como se aprecia en las trayectorias de las egresadas del Gimnasio Femenino<sup>185</sup>:

Quando María Teresa mi hermana estaba ya en el último grado, ya habían aprobado el bachillerato para las mujeres —me parece que fue así, eso no lo podría asegurar—. Entonces, en el año 36 se graduó el primer grupo de bachilleres del Gimnasio Femenino que hizo parte de las primeras bachilleres del país. En ese grupo estaba por ejemplo, la Nena Cano<sup>186</sup> que fundó el colegio<sup>187</sup> y Alicia Uribe Vergara y éramos muy conocidas y muy compañeras, las más grandes con las más chiquitas... (Marina, 1925).

Las preocupaciones por la formación de niñas que se constituyeran como alumnas propias de procesos modernos de educación y la imbricación con las características de la delicadeza y elegancia femenina se evidencian, de manera especial, en el relato de Marina al señalar que sólo tuvo maestras, en la variedad de materias: “profesoras especializadas..., la que nos daba inglés, la que nos daba francés... la que nos daba deportes, la que nos daba... ¿qué más? ballet —

---

185 “El primer grupo de bachilleres del Gimnasio Femenino, (...) se graduó en 1936. Tres estudiantes de esa clase, Helena Cano Nieto, Alicia Uribe Vergara y Teresa Muñoz Mariño, se matricularon en la Universidad Nacional de Colombia para estudiar bacteriología”. Hasta 1933, el bachillerato en Colombia estaba restringido a los hombres. Como parte del compromiso con la educación pública los gobiernos liberales hicieron reformas que abrieron el acceso al diploma de bachillerato a las mujeres (Cohen, 1997). En 1933 por el Decreto Presidencial Número 227, las disposiciones del Decreto Número 1487 de 1932 sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria, “se hacen extensivas a la enseñanza femenina”. El Decreto 1487 (1932), reformó la enseñanza primaria y secundaria, disponiendo que la educación primaria tendría en todo el país una duración de cuatro años, con programas de estudio preparados por el Ministerio. Se dispuso también que habría un curso de dos años de escuela complementaria, orientada hacia los distintos oficios o artes para los alumnos que no aspiraran a seguir estudios secundarios. También se estipuló que la segunda enseñanza se convertiría en un programa de seis años exigido a quienes solicitaran su admisión a la universidad, a los que aspiraran a ser maestros y en general a quienes quisieran obtener el diploma de bachillerato. El decreto dispuso además que quienes desearan obtener el diploma de bachillerato tendrían que presentar un examen de cultura general en Bogotá o en las capitales de departamento. Así mismo, se reglamentó que quienes quisieran seguir la carrera del magisterio podrían solicitar admisión a la Facultad de Educación (Cohen, 1997: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35\\_04ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_04ensa.pdf)).

186 Helena Cano Nieto.

187 Gimnasio de Nuestra Señora (1964-1994).

tuvimos una profesora muy buena de ballet— y la profesora de música y de canto”. Maestras que también eran cuidadosas de la formación del carácter, incluso entrando en tensión con las ideas expresadas sobre la institución y su crítica al autoritarismo, pues recuerda que una de sus profesora la regañaba porque “era una niña mandona” o quizás “líder” —dice la entrevistada—.

Pese a las contradicciones o coexistencia de un hálito de tradición y novedad, Marina insiste en señalar que su experiencia escolar fue revolucionaria, en gran medida, porque la familia era liberal y ello signaba diferencias con los otros.

La política influía en todo, era importantísima. Los gimnasios eran colegios liberales ¡claro!, y todas las familias, la junta directiva del Gimnasio Femenino eran muy afines a nuestra familia, por varios entronques familiares.

Se hablaba de política día y noche y los niños estábamos absolutamente familiarizados, nosotros estábamos en la mesa, siempre nos sentábamos con los mayores. No era mesa aparte, desde chiquitos nos sentaban en la mesa, nunca nos sacaban ni nos prohibían... Es que no había prohibiciones. Mamá decía que no había nada más llamativo que prohibir (...), sin duda fue una educación muy liberal. Ella nos explicaba, por ejemplo, ahorita no puedes salir, si sales hoy que has estado con gripa entonces te quedas sin colegio... tú verás y nos explicaba como para que nosotros no abusáramos de esa libertad...

Yo también tenía amigas de familias conservadoras, pero la mayoría en el Femenino eran liberales. Mi papá nos decía: ¡aquí no me traigan godos! (risas) ¡cuidadito!, godos si no me traigan (risas) —diciéndonos a nosotras que no nos fuéramos a enamorar de conservadores— (Marina, 1925).

La experiencia de infancia de Marina, permite advertir la incidencia de dos importantes innovaciones pedagógicas del país y las contradicciones que las atravesaban, en buena medida porque las maestras y directivas eran fieles representantes de una escuela tradicional:

La directora era doña Cecilia Duque de Duque<sup>188</sup> y ella era muy dura, pero la junta directiva la tuvo muy así... controlada y en un momento le llamó la atención, ella se puso furiosa y resolvió fundar colegio. Doña Celia resolvió renunciar, abrir colegio y los papás —muchos de los que habían dado quejas de que nos estaba tratando muy duro, que... era muy severa en cosas que no valía la pena, que estaban otra vez haciendo cosas como cerrar las puertas de los salones y bueno, cositas así—, (...) se fueron detrás de doña Celia porque pensaron que el Gimnasio Femenino se iba a acabar. Mucha de la gente que había protestado se fue detrás de doña Celia y ella fundó el

---

188 Fue la primera directora del Gimnasio Femenino, perteneció a una orden religiosa, contaba con muchos años de experiencia como educadora en un colegio femenino en Bogotá y había trabajado con campesinas jóvenes en Medellín (Cohen, 1997).



“Nuevo Gimnasio”<sup>189</sup> que todavía funciona, eso fue como en el 39. Nosotras éramos 220 y quedamos 80, todas las demás se fueron para allá (Marina, 1925).

Pese a la existencia de instituciones de renombre, a la apertura de nuevas propuestas —en especial en Bogotá— y a la existencia de pequeños colegios en casas de familias de mujeres, una cuestión importante es que los niños protagonizaban también otras modalidades educativas. Las libertades de elección reglamentadas para el cumplimiento del mínimo obligatorio de instrucción de la población infantil (Ley 56 de 1927 y Decreto 1790 de 1930), respondían justamente a la persistencia de prácticas domésticas en diferentes contextos sociales pero, quizás, con mayor frecuencia en los sectores adinerados porque contaban con los recursos para costearlas porque persistía cierto legado de las familias ilustradas neogranadinas donde se realizaban las ventajas de nacer en familias instruidas que se correspondían con familias posicionadas socialmente y acaudalas y, también, con hijos legítimos que tenían acceso a la educación en colegios mayores “en donde se solicitaban una serie de requisitos para la admisión de los escolares, que solo podían cumplir este tipo de familias principales” (García Sánchez, 2007: 145).

Evidentemente la educación doméstica se relaciona con las figuras del preceptor, del tutor, del tutor y curador y del ayo (García Sánchez, 2007). En el relato de Virginia, el proceso educativo inició en su hogar, en compañía de una institutriz, debido a los cuidados extremos del padre sobre la niña:

Mi papá no quería mandarme al colegio porque él me protegía mucho, entonces el contrató una señora que era como una institutriz, la señora Beatriz.

(...) en la parte de atrás de esa casa —el último cuarto estaba como desocupado— me organizaron como un colegio y entonces tenía tablero, que era como de hule negro, con tiza..., pero yo aprendí a escribir fue en la pizarra y con el gis.

El gis es duro y era como de un color gris oscuro, casi como el grafito de un lápiz, ¡pero duro!, y la pizarra era pesada, ¡era una placa de pizarra!, y uno borraba eso con una almohadilla. La pizarra tenía como un marco de madera y uno escribía ahí y hacía sus primeras planas y las borraba y volvía y hacía... después ya uno pasaba al cuaderno (Virginia, 1937).

Virginia dice durante la entrevista que no recuerda cosas precisas de la profesora, pero describe cómo le enseñaba, permitiendo algunas pistas de las características de las mujeres a quienes se

---

189 El “Nuevo Gimnasio” es un colegio católico confesional que funciona desde 1940.

les encomendaba la educación de las niñas:

...ella me daba las clases y yo, realmente, no sé si tenía alguna clase de preparación para ser maestra, ¡no sé!, pero ella tenía... como unas intuiciones metodológicas, ¡muy buenas!

Ella, por ejemplo, todo lo que fue la aritmética, —porque en este tiempo no se hablaba de las matemáticas sino de la aritmética—, me la enseñó con material concreto, ella iba y cogía frijoles de la despensa y me acuerdo que nos sentábamos en el suelo y yo aprendí a sumar y a restar fue... ¡jugando con frijoles!, yo me acuerdo de eso y ella me enseñó a leer con la Cartilla de Baquero... (...) Me acuerdo que tenía el “ala, a - la, ma - má”, y cuando terminé la Cartilla de Baquero, ya lo que uno leía era la Alegría de Leer<sup>190</sup>. La Alegría de Leer a mí ¡me encantaba!, porque tenía historias y tenía dibujitos... sobre la historia... (Virginia, 1937).

En efecto, no eran mujeres sin formación. En muchos casos, ser institutriz era el último recurso que las mujeres de clase media y de clases privilegiadas venidas a menos tenían para sobrevivir. Es decir que no sólo eran mujeres que sabían enseñar, sino mujeres cultas gracias a su experiencia personal y, en muchos casos, a sus inquietudes intelectuales. Las institutrices cumplían una función específica, como lo explica Carmen de Burgos (1918), pues mientras que una persona de la familia, una nodriza o una antigua servidora era suficiente para el cuidado del niño pequeño, la institutriz era "indispensable" para confiar la primera instrucción. Esta mujer era considerada como parte de la familia, pero se debía guardar la distancia y ella, a su vez, debía diferenciarse de la servidumbre y, por ello, se recomendaba designarla añadiendo la palabra señorita o señora a su nombre e incluso se advertía del trato respetuoso —siempre con fórmulas de cortesía y de gran deferencia— de parte de los dueños de la casa. Evidentemente, era una figura de autoridad para los niños, pero resultaba claro que estaba al servicio de los dueños, a un nivel diferente que las empleadas<sup>191</sup>.

---

190 Alegría de Leer, es una cartilla de lectura y escritura escrita por Juan Evangelista Quintana en 1930, es un texto representativo de los esfuerzos de modernización del país porque representó el primer texto de lectura con preceptos modernos, de distribución masiva en Colombia (Ver: Melo, 1999).

191 "A una institutriz no se le ordena ninguna faena casera, y si por su voluntad se presta un pequeño servicio, traer un vaso de agua, etc., se le dan las gracias. Los padres cuidarán de mantener el prestigio de la institutriz, aprobando en presencia de los criados y los niños todo cuanto ella haga. Por su parte, la institutriz ha de ser sumisa a todas las órdenes de los dueños, por leves que sean, y por ningún concepto mezclarse en asuntos ajenos al cuidado del niño ni tener relaciones familiares con las visitas de casa. La institutriz solo entra en el salón acompañando a los niños, y esto en caso de ser llamada. Su situación suele despertar el odio de los criados, y conviene que, sin familiarizarse con ellos, los trate siempre con dulce deferencia para ganarse su voluntad. Con los niños que educan han de ser siempre indulgentes, sin tolerar la familiaridad, que perjudicaría al respeto que deben tenerles. Una institutriz acompaña a la niña al salón y come en mesa aparte de los criados" (De Burgos, 1918: [www.protocolo.org/social/urbanidad\\_etiqueta\\_e\\_historia/las\\_institutrices\\_y\\_su\\_mision\\_educadora.html](http://www.protocolo.org/social/urbanidad_etiqueta_e_historia/las_institutrices_y_su_mision_educadora.html)).

En el caso de la entrevistada se aprecia la formalidad en el trato hacia la institutriz, pero también el protocolo con el que se asumía la instrucción, siguiendo inclusive los rituales propios de la escuela:

Al final de año la señora Beatriz me daba una libreta de calificaciones y había una sesión solemne que era en el patio de mi casa. Ella organizaba dos sillas elegantísimas que eran para mi papá y para mi mamá y una mesita con las calificaciones y las medallas y los diplomas. Y como en las sesiones solemnes los niños hacían algo, yo, entonces, recitaba, cantaba, pero no me acuerdo... yo no me acuerdo que cantaba –y nunca he sido buena para cantar, ¡debía ser un esperpento terrible! (risas)-. Después entonces la señora Beatriz leía mis calificaciones y decía que yo había sacado medalla, por ejemplo en escritura y me daban la medalla. Era como una sesión solemne para mí sola, con mi papá y mi mamá (Virginia, 1937).

La institutriz, una figura que suele asociarse a las formas propias de la educación de las mujeres en la época victoriana, aparece en el relato de la entrevistada para ratificar que “las niñas debían ser ¡muy bien educadas!” y para insinuar que la alianza familia-escuela resultaba más compleja de lo que se ha señalado en los análisis del aparato escolar, pues la escuela no siempre resultaba tan útil, ni tan confiable desde la perspectiva de los padres de familia<sup>192</sup>. En cercanía con la idea de que estas mujeres hacían parte de la familia, lo cierto es que ellas se encargaban de velar por toda la educación, principalmente en el plano moral y, quizás por ello en el relato de Virginia, la señora Beatriz parecía también ser la encomendada de los cuidados de las niñas de la familia en los diferentes espacios y actividades:

...la señora Beatriz se iba con nosotros en vacaciones y ella era la que cuidaba a los niños o a las niñas, porque éramos todas niñas, eh... mi mamá siempre nos invitaba una amiga a cada una, o sea mi hermana mayor iba con su amiga, mi hermana Margarita con su amiga, yo iba con mi amiga, uno siempre invitaba una amiga, entonces eso era un montón de gente, éramos seis, ocho niñas de distintas edades. Entonces la señora Beatriz era como la que nos acompañaba en todo... (Virginia, 1937).

Tener una institutriz era todo un privilegio y representaban agentes que permitían acceder a un dominio práctico de la realidad o que afianzaban la incorporación de las estructuras sociales en

---

192 Bazant, al analizar la figura de las institutrices en México —en el Porfiriato (1876-1911)—, señala que estaban en una élite muy pequeña, de familias que les contrataban para enseñar a leer, escribir y contar a los hijos, antes de enviarlos a alguna escuela privada porque “sentían una viva repulsión por las escuelas oficiales” (2006: 188).

los niños. Agentes que hicieron parte esencial de modalidades educativas por las que se optó, hasta la primera mitad del siglo XX, pero las cuales no han tenido un lugar destacado en la historia de la educación por estar *atadas* a la vida privada de las familias<sup>193</sup>, pues difícilmente lograban cambiar de rol o desempeñarse en otros escenarios, pues eran las encargadas de preparar consecutivamente a los recién llegados de las familias en que trabajaban. De hecho, la señora Beatriz continuó apoyando la formación de las niñas en la familia de Virginia: “cuando Margarita, mi hermana, ya cumplió como cinco años, ella empezó a ir a algunas clases con la señorita Beatriz, pero... ya en ese momento yo entré al colegio”.

En efecto Virginia, continuó sus estudios en el distinguido Gimnasio Femenino, pero sólo por dos años. De esta institución, dice recordar muy poco, pero destaca la existencia de un método, las bondades del campo y de la clase de danzas, recreando las particularidades de una alumna de una escuela nueva:

Del Gimnasio Femenino recuerdo que era como un colegio hermano del Gimnasio Moderno y la directora del Gimnasio Femenino era doña Ana Restrepo del Corral. Pero, mis recuerdos del Gimnasio Femenino son como... como difusos. Me acuerdo que se decía que allá se seguía el método Decroly, me acuerdo que en clase de aritmética, uno hacía mucho cálculo mental..., le decían a uno “4+5-2...+3”. Me acuerdo que teníamos una actividad que era como de jardinería, me acuerdo que uno salía detrás del edificio y entonces uno sembraba flores y desyerbaba y a mí me gustaba hacerlo porque a toda la vida me ha gustado eso.

En esa época el Gimnasio femenino quedaba en la calle 80 (...) y otra cosa que me gustaba era la clase de danza. Martha Bruner —creo que se llamaba la profesora— nos enseñaba Ballet y eso sí me encantaba, porque en ese tiempo yo quería ser bailarina. Eso y la jardinería era lo que más me gustaba. De resto yo no me acuerdo, yo me acuerdo que me iba bien... (Virginia, 1937).

Sin embargo, a pesar de ser una buena alumna, la entrevistada comenta que cuando entró al colegio no tenía amigas y "era una niña solitaria, alejada, ¡mamona!..., juiciosa..., estudiosa", por efecto de la educación que había tenido con la señora Beatriz, pero también por el contexto del colegio pues “a esos colegios como el Gimnasio Femenino y el Marymount venían las niñas de

---

193 Existen registros como diarios y memorias, en los que han quedado rastros de estas educadoras. Fuentes en las que se “percibe una frustración y una insatisfacción constantes” porque “el cariño que podían tomar a los niños a los que enseñaban no llegaba a compensar las inseguridades y los desaires que su ambigua situación (entre la de una sirvienta y la de una señorita) provocaba tanto en sus patronos como en los trabajadores de la casa”. Más aún, hay fuentes en las que se percibe que era una labor de largo aliento porque a medida que iban llegando nuevos integrantes a las familias se iba prorrogando su misión y, finalmente, “obligadas por la pobreza (...) la mayoría de estas mujeres comprobaron, (...) que toda una vida de trabajo como ése terminaba con una vejez en la miseria” (Anderson y Zinsser, 1991: 673).

la media y alta burguesía bogotana, ¡de plata!” y, como ya se explicó, Virginia era una niña de familia paisa y, entonces, una foránea. Cuestión que parecía tensionarse más por las condiciones de esas instituciones educativas, pues al atender a la clase alta "los grupos eran pequeños" (Virginia, 1937).

La experiencia de Virginia, permite apreciar cómo estar a merced de la clasificación escolar, en cualquiera de los polos, no era —como sigue aconteciendo— nada sencillo para los niños, pero en el caso de la entrevistada estar por encima, hacía parte de su formación y de una sutil estrategia de enclasmiento, pues en su familia era evidente la preocupación por la jerarquía social. De hecho, la elección del Gimnasio Femenino obedecía a la preocupación del padre por la educación de avanzada, aunque prontamente se hizo un cambio a una institución que, además de ser de renombre, permitía una educación dentro de los preceptos católicos y, por tanto, más coherente con la visión y tradición familiar antioqueña:

Yo estudié en el Gimnasio Femenino tercero y cuarto elemental, después estudié en el Colegio Marymount, “el de las monjas” —o sea el de verdad<sup>194</sup>—. Ese fue el primer colegio bilingüe de niñas que hubo en Bogotá, pues bilingüe en inglés, porque las niñas que estudiaban en el Sagrado Corazón aprendían francés. Nosotras aprendíamos inglés y ya el inglés estaba empezando a tener su importancia, entonces, yo terminé el resto de mis estudios en el Marymount... aunque yo hubiera querido educarme desde chiquita con niños. Es curioso ahora que lo pienso, pero mi papá que era como tan conservador en tanta cosa eligió el Gimnasio Femenino y el Marymount que eran los colegios más adelantados de la época para las niñas y los más abiertos y el Marymount muchísimo, porque para haber sido un colegio de monjas era un colegio inédito, eran unas monjas muy chéveres, no tenían las inhibiciones de las monjas colombianas, jugaban basketball con nosotras —y es que realmente así es la comunidad—, pero también había toda una formación religiosa, por ejemplo, de ser aspirante a Hija de María y después de ser admitida se hacían celebraciones solemnísimas (Virginia, 1937).

---

194 La comunidad de Religiosas del Sagrado Corazón de María de Terrytown fundó en Bogotá el Colegio Marymount en 1948. La institución estuvo bajo la dirección de las hermanas de la comunidad por dos décadas, sin embargo, en 1969 ante las discrepancias entre la asociación de padres de familia y la comunidad del Sagrado Corazón de María, esta última decidió cerrar el colegio. Nació entonces, por iniciativa de algunos padres de familia, la idea de crear al la Fundación Nuevo Marymount, que mantiene el colegio hasta la actualidad. Las monjas norteamericanas del Sagrado Corazón de María estaban muy comprometidas con la justicia social y colaboraron con la mirada de la teología de la liberación en Colombia, por lo cual fueron de alguna manera castigadas por la jerarquía eclesiástica y por la oligarquía que estaba alrededor de esta escuela, comenta una egresada. El señalamiento de infiltración comunista en un Colegio donde se educaban hijas de Generales, Ministros y personalidades colombianas fue un escándalo nacional e internacional, por lo que a algunas monjas las echaron de la orden religiosa en la que estaban y algunas otras decidieron renunciar por ellas mismas. Esta historia es reconstruida por una de sus protagonistas, Leonor Esguerra, en el libro “La búsqueda” de Inés Chaux Carriquiry (2011).

La vida al interior de la institución guardaba estrechas relaciones con la minoría de niñas que podía acceder y con su capital cultural, “los grupos eran pequeños”, “todas las monjas hablaban en inglés, no nos hablaban en español”, de tal modo que “lo cotidiano, como las instrucciones normales de un colegio”, se comunicaban en inglés, sin dejar de lado el español, ni el francés que se enseñaba “a partir de los clásicos Racine, Molière...”.

No obstante, a pesar de las condiciones de la institución, Virginia enfatiza que “no son muchos los recuerdos de infancia relacionados con los colegios”, como tampoco son muchos “los recuerdos de profesores que hayan sido, así muy importantes”, en razón de que el profesor que la marcó para siempre fue el padre, gracias a que le brindó una educación que superó las exigencias escolares y las expectativas de los maestros enriqueciendo, de tal forma, el bagaje cultural de la niña que, incluso, se ponía en duda la autoría de sus trabajos.

En esta lógica, en la vida de infancia el padre y los libros suplían las necesidades educativas, las inquietudes intelectuales y el gusto por la escritura. Y de este modo, la poca importancia del colegio que advierte la entrevistada parece confirmar que su educación como niña de sociedad, estuvo articulada a toda una estructura y dinámica familiar y social, en la que el colegio resultaba accesorio e incluso problemático: “¡Me sorprende poder decir tan poco del colegio!, pero es que era como una rutina en la que uno iba pasando de año, en año y como que no pasaba nada emocionante y algo como que me marcara, ¡nunca, nunca pasaba nada!, era como lo que había que hacer”.

El relato de Virginia, pone en escena una línea interesante de problematización, pues allí pareciera que la escuela para los privilegiados puede ser demasiado accesorio, dejando abierta la posibilidad de que solo para “los otros”, resulte el evento necesario para adquirir un saber emancipador (Meirieu, 2001). Una idea que ratificaría el lugar de la pobreza como línea de fuerza que hace inevitable la escuela, pero que omitiría la exclusión que históricamente ha hecho de los pobres y el servicio que ha prestado a quienes cuentan con un capital, cultural, social y económico más nutrido o más aún que haría perder de vista la heterogeneidad de sentidos que adquiere la escuela en las experiencias de infancia y la imposibilidad de dictar conclusiones

sobre su pasado, sobre su presente y sobre su futuro.

Durante los gobiernos liberales (1930-1946), las organizaciones religiosas fortalecieron la influencia católica, también en los sectores populares, en diferentes organizaciones: sindicatos, asociaciones, cooperativas, escuelas nocturnas, universidades y colegios. Estas organizaciones se caracterizaron por batallar contra el comunismo, pues se decía que se había infiltrado en el liberalismo, a través de los sindicatos oficiales y las instituciones educativas. Este combate ideológico incidió para que en los sectores populares se abrieran instituciones educativas privadas. En el caso de Santiago (1939), la trayectoria escolar se dio en este tipo de instituciones:

Yo comencé a estudiar en un colegio, en ese tiempo no había kínder, ni transición, ni mucho menos maternal, yo comencé a estudiar en primero de primaria en un colegio de barrio que se llamaba... Liceo Carlos E. Restrepo y quedaba a unas cuadras y mi papá tenía alguna familiaridad con el director —seguramente por el lado de la política entré a estudiar ahí—. Ahí hice primero de primaria en 1946; en 1947 me matricularon en un colegio en el Centro que quedaba a espaldas de la Catedral (...) ahí pues no existían esos edificios ni nada de lo que hay ahora porque después del 9 de abril cambió todo, ese barrio eran casonas...

Ese colegio se llamaba Colegio de la Catedral y ahí funcionaba el coro de la Catedral —de los niños que cantaban en la catedral— y entré a ese colegio porque mi hermano había estudiado el año anterior en ese mismo sitio, pero funcionaba antes de otra manera: la manejaban los Hermanos de las Escuelas Cristianas, pero en ese año ellos entregaron eso y entonces el colegio lo cogió un cura... era un colegio masculino, sólo masculino, —eso encontrar un colegio mixto era un sacrilegio—.

...No tengo muchos recuerdos de ese año... me acuerdo que iba siempre acompañado por mi hermano mayor y cogíamos el bus juntos, salíamos juntos, yo lo esperaba o él me esperaba y nos íbamos para la casa juntos, pero en ese año conseguí un amigo que se llamaba Álvaro Bolaños... (Santiago, 1939).

Ir y venir del colegio en bus, a diferencia de lo que ocurría con los niños de los colegios de élite —que tenían tranvía exclusivo—, permite al entrevistado estar más atento a lo que ocurría afuera que a lo que ocurría en el mismo colegio. Al indagar por ello, no hay mucho que decir, lo trataban bien, hacían deporte, el cura era buena persona. Rápidamente aparecen los recuerdos de 1948<sup>195</sup>:

---

195 Las memorias de infancia en torno al 9 de abril de 1948 y la muerte de Jorge Eliecer Gaitán son centrales en el capítulo quinto, dedicado a la socialización política, por lo que el relato de Santiago será retomado en dicho acápite.

Había cenizas volando en el patio del colegio. El colegio también tenía casi la forma de mi casa - la L-, en el Centro estaba el patio, el edificio era de tres pisos, las escaleras eran de madera, los zaguanes eran de madera, todo era de madera... era una casona. Entonces subimos... subimos y nos tuvieron ahí guardados en los salones para que no fuera a pasar nada, pero no había clases y lo que se decía era que habían matado a Gaitán (...) Cuando nos sacaron del colegio, ¡lo quemaron!, ese colegio lo quemaron y uno decía ¿porque no le pasó nada a la Catedral? si quemaron el colegio que estaba pegado, ¡no sé! La Catedral la golpeaban, la gente estaba remolinada frente a la Catedral y durante muchos, muchos, muchos años se vieron los peinillazos, los machetazos marcados en las puertas de la Catedral (Santiago, 1939).

En medio de la confrontación por la muerte de Jorge Eliecer Gaitán, como recuerda el entrevistado, varias instituciones educativas fueron afectadas, denotando sus orientaciones ideológicas o mejor las percepciones que la gente tenía de ciertas instituciones. Ante el incidente, las consecuencias en la vida de Santiago eran obvias:

...después del 9 de abril me quedé sin colegio, como unos 15 o 20 días, hasta cuando el cura alquiló una casa ahí en la Candelaria y ahí funcionó el colegio, más o menos como en la calle doce o trece, arriba de la carrera quinta y pues yo seguí por ese año. Yo tenía nueve años y recuerdo que el coro de la catedral desapareció, pero el coro de la parroquia —La Valvanera— siguió funcionando común y corriente y yo era un miembro importante porque cantaba muy chévere, muy seguro. Después de ese año del bogotazo, volví a estudiar al colegio del Restrepo y entré a hacer cuarto de primaria y... alcancé a terminar, eso fue en 1949, —en ese colegio se hacían los paseos—. Al siguiente año (1950), cambié de colegio y todo cambió... Ese año estudié (...) en un colegio salesiano... el Colegio Salesiano de San Juan Bosco, pero me pusieron a hacer tercero de primaria. Yo todavía me estoy preguntado por qué (risa), todavía me estoy preguntando... porque yo era un estudiante atento (Santiago, 1939).

Los salesianos con sus contundentes propuestas educativas, apostólicas y de promoción social apuntaban a que los niños y jóvenes se formaran "encauzando sus energías hacia actividades productivas y remuneradas, apartándolos del ocio y las malas costumbres, poniendo así en práctica el Sistema Preventivo de Don Bosco<sup>196</sup>. Si bien el entrevistado no se refiere al sistema explícitamente, pareciera referirse a los efectos de un tipo de educación particular en la institución: "En ese tiempo, con estos salesianos yo aprendí a ser marrullero porque ¡yo soy muy malo para hacer tareas!, de niño no le hacía tareas a nadie. Yo me las ingeniaba y nunca me

---

196 En los planteamientos de Don Bosco, se evidencia que existen dos formas de educar a un niño: la disuasión, que es un método represivo, basado en el temor a un castigo; y la persuasión, que es el método preventivo, completamente fundado en el respeto del niño. De ahí, se dice que se trata de una educación basada en la confianza y en la fe inquebrantable en la posibilidad de educar al niño, cualesquiera que sean las dificultades que lo rodeen (Petitclerc, 2009: 2).



pidieron las tareas y nunca necesite tareas..." (Santiago, 1939). Esto marcaría ulteriormente, pues a pesar de continuar cambiando de instituciones educativas las tareas no volverían a tener importancia en la vida del entrevistado:

...entré a una escuela que tenían los Hermanos Cristianos, ahí en el Veinte de julio, que se llamaba la escuela San José. Ahí sí comencé a jugar y comencé a estudiar. Yo era una persona bastante brillante pero yo no hacía tareas. Había un hermano que nos daba matemáticas —que era realmente era aritmética— y él nos dejaba cinco problemas (...) invariablemente yo le hacía tres y él nunca, nunca me dijo “¿porque me hace tres?”, pero yo siempre sacaba tres. Yo no sé porque tengo ese recuerdo tan bravo, yo no sé porque le tengo pánico a las tareas, le tengo odio a las tareas, en cambio en las otras cosas me fue muy bien (Santiago, 1939).

Si bien, Santiago era uno de los beneficiados de las instituciones confesionales, de carácter privado, su inclusión fue posible por su condición de niño pobre. El deterioro de las condiciones familiares, dice el entrevistado, llevaron a que él mismo sugiriera a la madre que lo internaran. En esta institución había que pagar, pero el "papá sólo pagó al principio y después no volvió a pagar", pero lo dejaron terminar los estudios. Si bien, el internado se relaciona con condiciones difíciles, desde la perspectiva del entrevistado fue muy formativo porque allí todo era "muy cerrado..., muy articulado, ¡muy organizado todo! de tal forma que "no le quedaba tiempo para nada, sino para desarrollar actividades, dormir y jugar y, otra vez, al otro día lo mismo". No obstante, el distanciamiento de la familia signa para el entrevistado el fin de su infancia:

Hasta ahí... en el 52 yo me siento todavía niño..., corría como niño, jugaba como niño... y hacía un montón de cosas, pues me sentía como jovencito pero seguía siendo el niño.

En el 53, en ese año quedé yo solo y me fui para el internado de los Lasallistas, quedé solo y eso sí me marcó tenazmente porque ya era un tipo totalmente solo, no tenía ni mamá, ni papá al lado..., ni de día, ni de noche, ni nada... ni el fin de semana, solamente, si acaso el fin del año. Pero lo recuerdo, en medio de todo, como una experiencia muy válida...positiva (Santiago, 1939).

## **NIÑOS DE ESCUELAS PÚBLICAS: OTROS RELATOS DE LA MULTIPLICIDAD DE FORMAS DE DEVENIR ALUMNO**

Entre los años treinta y cincuenta, una de las mayores preocupaciones fue el aumento de escuelas públicas<sup>197</sup> y la cualificación de las que ya existían: dotación de materiales adecuados,

---

197 "En 1933 existían 9.500 escuelas que proporcionaban educación a medio millón de alumnos, estas cifras habían

mejoramiento de sus construcciones, asignación de maestros y modernización de los métodos de enseñanza y los servicios de atención a los infantes. Incluso, algunos analistas han señalado que sólo hasta el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), la educación tuvo una proyección como objetivo político del Estado y fue objeto de iniciativas orientadas a mantener su coherencia como totalidad, bajo “la nacionalización de ciertos problemas” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997: 267-268).

No obstante, al Igual que en décadas anteriores, "las contribuciones de la nación a la educación primaria se limitaron a la dotación de material escolar, mientras que los departamentos continuaron asumiendo el pago de los maestros y los municipios la dotación de localidades y mobiliario escolar", perpetuando el desbarajuste de la educación primaria como objeto de Estado y como botín de control ideológico (Herrera, 1993: 8).

Las directrices del MEN, orientaron los programas educativos desde las teorías de la Escuela Activa europea y especialmente a los postulados del pedagogo belga Ovidio Decroly, en torno a la globalización. También se insistió en la igualdad de las condiciones entre las escuelas rurales y urbanas, pero esto resultaba difícil por la injerencia de las administraciones locales.

La importancia que adquirió la escuela en la agenda nacional, especialmente, en los gobiernos denominados como la República liberal (1930-1946), fue objeto de reconocimiento pero también de profundas críticas. Desde la perspectiva liberal, por ejemplo, en una columna publicada en el año más álgido de las reformas se exaltaba la sensibilización de la conciencia nacional por la educación y el mejoramiento de las condiciones<sup>198</sup>:

---

variado para 1946 a 16.650 escuelas, con un total de 711.798 alumnos. La educación era impartida por 8.708 maestros en 1930 y ascendió en 1945 a 14.831. A pesar de los esfuerzos por intensificar la cobertura de la educación primaria oficial, la franja de la población que no asistía a la escuela era muy amplia; según el censo de 1938 la población en edad escolar alcanzaba la cifra de 1.760.083 niños de los cuales sólo asistía a la escuela el 33%, para 1944 la población en edad escolar llegaba a 2.023.034 y el porcentaje de quienes asistían a la escuela al 33,5%. A la dificultad de dar mayor cobertura educativa debido a la escasez presupuestal se le unió el aumento creciente registrado por la población en el transcurso del período, la cual experimentó cambios importantes (2,4% por año en el período 1918-1938 y 2,6% entre 1938 y 1951)" (Herrera, 1993: 8-9).

198 Uno de los objetivos del Presidente López fue incrementar los recursos orientados a la educación, en particular la primaria, para otorgarle la importancia que este sector requería. Durante este gobierno el presupuesto de la Nación y de los departamentos aumentaron de forma importante. Aunque el gobierno central empezó a participar en gastos adjudicados a los departamentos o municipios, éstos siguieron teniendo la mayor responsabilidad en la financiación de la educación. Este incremento de recursos no se vio reflejado en una transformación significativa, ni en cantidad

Este nuevo año escolar comienza bajo los mejores augurios, en condiciones económicas que el ramo educacionista nunca había conocido y en medio de un ambiente de entusiasta optimismo. No solamente el gobierno, sino también el pueblo, están resueltos a que la enseñanza salga del todo y para siempre de la postración secundaria que había tenido y pase a ser el centro de las preocupaciones oficiales y privadas (El Tiempo, 23 de enero de 1936).

Para los conservadores, por su parte, las reformas<sup>199</sup> tendían a eliminar el nombre de Dios e iban en contra del clima moral de la nación. En esta perspectiva la “neutralidad” programada por los liberales, en materia educativa, fue leída como una estrategia para eliminar la mayor parte de las cláusulas relativas a la religión y a la posición de la iglesia. El cuestionamiento de la iglesia tuvo un acento especial ante la incorporación de los campesinos en las iniciativas educativas pues, en varios pueblos, los párrocos se pronunciaron frente a las acciones implementadas por el gobierno señalando que al facilitar la permanencia de los niños en la escuela se ponía en grave peligro a los campesinos, porque se generaba su desarraigo y la separación de “formas de autoridad en las que habían vivido tradicionalmente... con respeto por Dios y sus autoridades” (Silva, 2005: 260).

La controversia respondía, en gran parte, a que las iniciativas educativas estatales fueron dejadas en manos del Ministerio de Educación Nacional, en cabeza de intelectuales y especialistas (que venían participando en los intentos de reforma educativa, desde finales de los años veinte), así como de educadores que venían liderando experiencias escolares novedosas fundamentadas en los principios de la Escuela Nueva o Escuela Activa. Sin embargo, de fondo, no había una ruptura absoluta con la iglesia y menos un desplazamiento, pues ésta tenía un vínculo estrecho con el pueblo y un poder importante en el terreno de la política. Más aún, como ya se ha dicho, el

---

ni en calidad, de la educación en el país. Estos recursos resultaron insuficientes para financiar el rezago educativo con que contaba el país. El Ministro de educación de 1936 señalaba que se requería de 15000 escuelas nuevas y de un mínimo de 20000 maestros nuevos para la instrucción primaria, lo cual exigía una cantidad alta de recursos, con la que no contaba el país (para este año el país contaba con 8.314 escuelas y 12.037 maestros en instrucción primaria) (Ramírez y Téllez, 2006: 31).

199 En 1936 se desplegaron reformas que apuntaron a una mayor democratización e intervención del Estado. Específicamente en educación se garantizó la libertad de enseñanza, se decretó que la educación primaria pública debería ser gratuita y obligatoria. "Entre las otras reformas que se llevaron a cabo en este periodo se encuentra la prohibición de la discriminación de los estudiantes en los establecimientos de educación primaria, secundaria o profesional por motivo de raza, religión, clase social o ilegitimidad de nacimiento (Ley 32 de 1936). De otra parte, se decretó que los maestros de escuela primaria deberían ganar un salario mínimo de \$40 mensuales, se les garantizaba a los maestros escalafonados estabilidad laboral y progreso profesional (Ley 2 de 1937; Ramírez y Téllez, 2006: 31).

catolicismo matizó formas específicas de apropiación de saberes modernos que, en últimas, no se distanciaban de la necesidad de regular la vida de los niños, dentro de ideales de felicidad y condiciones higiénicas. Una idea con la que, de hecho, se hacía referencia al sufrimiento que los niños de las escuelas públicas enfrentaban:

¡Infelices niños de nuestras escuelas públicas! ¡Cuántos que no saben sonreír, o que si sonríen se ocultan del maestro para hacerlo, porque la alegría es irrespeto! ¡Cuántos que sienten hambre y frío, y así se les obliga a repetir las abstrusas enseñanzas que no entienden y que jamás les servirán de nada! ¡En cuantos se habrá apagado la llama de una viva inteligencia al soplo frío de la incomprensión! Y en cuantos se estará deslizando ya, bajo la noble llama extinguida, la sierpe del rencor que envenena las almas y las torna enemigas de la sociedad” (1936, 49-50).

El niño es la esperanza de la patria, oímos decir. Y nos ocurre pensar: si ese niño es educado en una escuela sin aire, luz, ni alegría, dirigida por maestros que llegaron allí en derrota de otra profesión, y que se hallan aferrados a rutinas absurdas; si viene de un hogar en donde la miseria y el vicio fueron compañeros suyos desde el propio germen de su vida; si recibe en la calle nefastas influencias en medio de una colectividad culpable e indiferente, ese niño no es esperanza de ninguna clase (Nieto Caballero, 1936: 166-167).

Sin embargo, consideraciones que no dejaban de encarnar la “patología de la infancia bajo su doble aspecto: la infancia en peligro, la que no se ha beneficiado de todos los cuidados de crianza y de educación deseables, y la infancia peligrosa, la de la delincuencia” (Donzelot, 1990: 101). De ahí que un sentido importante de la reforma educativa fuera contener los efectos de la pobreza en los niños, a través de la intervención de todos los aspectos que tenían que ver con su formación. Así, entre los años treinta y cincuenta lo común es la preocupación por una reforma integral y efectiva:

Construir locales escolares, preparar mejor al maestro, organizar restaurantes, colonias y campos de deporte, poner en movimiento programas docentes que contemplen la realidad social y nacional, tornar en actividad los métodos pasivos, buscar para las aulas un ambiente amable, establecer una relación orgánica entre escuela y colectividad, esta es la acción múltiple que ahora mueve nuestro interés (Nieto Caballero, 1936: 166-167).

La infancia como objeto de intervención escolar se afianzó también mediante la realización de diferentes tipos de eventos que convocaron a las comunidades de especialistas, a los legisladores y a los particulares para manifestarse en torno a los niños. En el “Congreso Colombiano del Niño”, por ejemplo, los médicos exaltaban el aporte del movimiento de la Escuela Nueva en la

comprensión e intervención “técnica” de los problemas de la infancia (1936: 40), especialmente de los pobres y campesinos<sup>200</sup>.

Por las condiciones del niño campesino, cobraron fuerza las exhortaciones al mejoramiento de la educación de los maestros rurales en escuelas normales rurales, que les dieran las herramientas para formar en nociones de higiene suficientes para hacer del niño campesino, “un muchacho sano y robusto” (Mejía, 1936: 44).

El tinte profundamente clasista de los alumnos, se apreciaba en las alusiones a los colegios y escuelas en las publicaciones seriadas, pues solían divulgarse las experiencias que encaraban la modernización de sus prácticas, en general experiencias que se daban en colegios de élite, donde se optó por contratar a docentes que venían del extranjero y que habían trabajado en instituciones escolares de renombre —de Bogotá<sup>201</sup>—, mientras que en las alusiones a la escuela pública se descollaba la tristeza de la vida de los niños y la precariedad de los maestros, pues también fue usual sospechar de los enseñantes de la escuela, por sus métodos pedagógicos “caducos” y porque se consideraban “docentes incultos, que era preferible ignorar mientras llegaba un relevo formado según los principios de la Escuela Activa”. Las apreciaciones elitistas sobre lo escolar escondían una cierta vergüenza por las instituciones y actores del sector público, por lo que resultó muy común y estratégico referirse, no a la escuela del presente, sino a la armonía social que debía caracterizarlas en un futuro (Helg, 1987: 141):

Será una escuela con mucha alegría: se oirán en ella con frecuencia las canciones que, por ser

---

200 En las ponencias de este evento fue notorio el respaldo científico a la estigmatización de los niños pobres y campesinos. De los pobres se resaltó la diferencia mental con los niños de la élite, con base en resultados de test de inteligencia (Jaramillo, 1936, 88), añadiendo diferencias entre hombres y mujeres<sup>200</sup>. De los campesinos, se decía que tenían problemas higiénicos, alimentarios e impedimento bio-psico-sociales. En esta lógica, se lanzaron desdeñosas preguntas sobre la posibilidad de “edificar una cultura sobre organismos de sangre disminuida o alterada, sobre niños con irrigación cerebral insuficiente y precaria” (Mejía y Vargas, 1936: 215).

201 Estas se exaltaban, en especial, por ser “reformas educacionistas” que tenían en consideración las particularidades raciales de los alumnos y, por tanto, la índole de los pueblos y los intereses de la tradición. Aurelio Martínez Mutis, por ejemplo, fue un protagonista de la modernización escolar en el Departamento del Tolima, obtuvo gran reconocimiento por la publicación del libro “Algunos aspectos de la instrucción en Sudamérica”, del cual se comentaba que no traía “pedagogías de tierras exóticas”, sino que las transfería de “Repúblicas ibero-americanas del sur” que se adaptaban más a “nuestra raza y medio físico”<sup>201</sup>. Los aportes de estas pedagogías se exaltaban por la transformación de “nuestros sistemas pedagógicos”, en tanto, el cotejo realizado por Martínez hacía evidente “el estado de atraso” de la educación (Cromos, 4 de octubre de 1930).

realmente adecuadas al alma infantil, serán siempre cantadas con entusiasmo; y no faltarán en las aulas ni las flores que los mismos niños han cultivado, ni las estampas graciosas que animen y embellezcan los muros de la escuela. Un ambiente de sencillez y de buen gusto envolverá ese noble conjunto escolar y se hará presente en todas partes” (Nieto Caballero, 1936: 158).

Pero insistimos en mirar sólo al futuro. (...) ¡Piénsese en la impresión de pueblo culto que daríamos ante propios y extraños con ese enfilamiento de bellas escuelitas rurales a la vera de todos nuestros caminos! Cada una de estas escuelas campesinas, segundo hogar de los niños del pueblo, pintada en colores vivos y rodeada por los árboles que dan amparo (...) tenemos fe en que esta será obra del inmediato porvenir y que no está lejano el día en que al pasar por la carretera sintamos la alegre canción que entona la banda bulliciosa de los muchachos al acercarse a la nueva escuela, limpios de cuerpo, despiertos de espíritu, francos y animosos... (Nieto Caballero, 1936: 182).

Se trataba de una forma de romper idealmente con el presente y de un modo de distanciarse de una institución social que “...encerraba las manadas de chiquillos, entre muros tétricos y fríos” y en la que “nunca un canto, ni una flor, rompían la monotonía de aquel ambiente”. Ese ambiente que deformaba el alma (Nieto Caballero, 1966: 174) y que adquiría rasgos, aún más funestos en los contextos rurales, en tanto la escuela era el “rancho destartado, la casucha mugrienta, el tambo, en el mejor de los casos, que sirvió de albergue transitorio a los trabajadores” (Nieto Caballero, 1936: 182).

Lo vergonzante de la realidad de la escuela pública, puede decirse que fue una de las líneas más fuerte para configurar la imagen de infancia que la escolaridad debía producir: se debía velar celosamente por las mínimas condiciones de higiene y, por tanto, se tenía que exigir al niño “llegar muy aseado a la escuela”, con “vestido (...) holgado, limpio, bien confeccionado”; debía cuidarse la postura recta del alumno “en el asiento evitando inclinar el pecho sobre la mesa”; y tenía también que repararse en que el niño no mojara “los dedos en saliva para pasar las hojas del libro, ni para limpiar su pizarra” (Anzola, 1937: 176). Un individuo limpio, bien vestido, sano y correcto era el niño que la escuela debía acoger para producir como alumno. Este era el ideal de subjetivación, pero cuál era entonces el presente de la institución y de los niños que asistían a ella, cuál era la perspectiva de los sujetos escolarizados y cuáles fueron las modalidades de ser alumnos que emergieron en la constitución de experiencias de infancia de sujetos dados.

En el caso de José (1930), emerge la imagen de un niño para quien la escuela se relaciona especialmente con el intento de afianzamiento del protocolo del vestido, no solo dentro de la

institución, sino también fuera de ella, sirviéndose especialmente de los eventos públicos en los que el cuerpo de los niños se constituía en la imagen del cuerpo institucional:

Otra vez, ya me principié a recordar que yo me la pasaba descalzo y... cuando estuve en la escuela ya comencé a conocer alpargates. Me daban alpargates, pero solamente para cuando nos llevaban a misa... al pueblo, porque viviendo en el campo nos llevaban a los pueblos a la misa. De la escuela llevaban a los estudiantes... nos llevaban a misa, pero había que llevar las alpargatas ahí guardadas o colgadas —ahí a la cintura— y a donde hubiera una quebradita o agüita —ya uno sabía dónde— había que bañarse los pies y ponerse los alpargates para llegar al pueblo y entrar a la misa. Estaba en la misa, salía uno de la misa y volvía y se quitaba sus alpargaticas y se las colgaba otra vez (José, 1930).

Fuera de los eventos públicos o mejor aún, dentro de la casa, el niño no se ajustaba los atuendos, quizás por condiciones económicas y por el difícil acceso, pero también por lo inoficioso que el calzado resultaba en la vida campesina: " y se devolvía pa' la casa, pero en la casa nunca lo tenían a uno calzado ¡nada de esa vaina! Yo llegué a conseguir o a ponerme zapatos, sólo a la edad de unos diecisiete años cuando conseguí unos zapatos con lo de mi trabajo". La importancia que el vestido tiene en su vivencia escolar se aprecia y en su trayectoria biográfica, se aprecia especialmente en el relato sobre el uniforme:

Yo estuve unos tres años en la escuela, pero cuando se llegaba la hora en que pedían uniforme..., uniforme y ¡pida el uniforme!, me salía de la escuela. Yo estudié, por ahí, hasta tercero de primaria ¡en tantos raticos! El uniforme era un pantaloncito negro a la rodilla, un saquito negro (...) y una camisita blanca de cuello volteado, (...) y mi mamá no tenía con que comprarme, entonces me decía, "mijo toca que se salga de la escuela porque no hay con que comprarle"; y valían cinco pesos todas las tres piecitas.

Ella tenía la oveja y esa oveja valía cinco pesos si la llevaba al mercado, entonces en una ocasión dijo, "vendo la ovejita pa' comprarle el vestido y quedamos sin nada, esperar a ver... de pronto la ovejita nos pueda dar cría, un chivito (...) pero yo no la vendo, ¡mejor sálgase de la escuela!". Y al otro año volvió a ponerme en la escuela —otra vez— y así pasó varios años.

Por eso, en cada año duré meses en la escuela, porque comenzaba el año y pasados unos meses ya decían "bueno, si no trae esto tiene que largarse de la escuela, si no trae el uniforme toca que se salga de la escuela", entonces mi mamá decía, "toca que se salga de la escuela, no más escuela porque no hay con que comprarle el uniforme" (José, 1930).

La alusión a los zapatos, al uniforme y la tensión entre la inclusión y la exclusión de la escuela es un relato importante para analizar una de las aporías que instituye la escuela moderna y una de las tensiones que se exacerbaban en tiempos de reformas liberales, donde el uniforme como

forma de búsqueda de la igualdad y la justicia que promete la escuela moderna<sup>202</sup>, también fue (y es) un mecanismo sistemático de exclusión. En efecto, el entrevistado ayuda a vislumbrar un mecanismo importante de salvedad escolar que permite comprender como el citado problema de la cobertura de la educación primaria (Herrera, 1993), tenía que ver con los mismos mecanismos que buscaban aminorar las diferencias dentro de la escuela.

La alusión de José a que la imposibilidad de acceder al uniforme conllevó a su exclusión de la escuela y determinó una trayectoria escolar no solo corta, sino interrumpida, es un dato importante para el análisis pues problematiza las categorías y lógicas que suelen establecer puntos definitivos en la historia de la educación: ni cobertura, ni repitencia, ni inclusión, ni exclusión, darían cuenta de los tránsitos del entrevistado en la institucionalidad escolar, como tampoco la suposición de las alianzas entre escuela y familia.

La vida escolar de José es, precisamente, el anuncio de que si bien era posible acceder a las escuela, la permanencia y la progresión se dificultaba en razón del dispositivo escolar, pero también por las condiciones de la familia y el contexto rural, pues en últimas ese "mejor salgase de la escuela", que parece varias veces en la voz de la madre de José, relata las decisiones de la vida práctica en un contexto en el que resultaba para las familias más rentable que los hijos trabajaran, pues obviamente al laborar, al tiempo que se devengaba para ayudar a resolver las necesidades vitales, o se aseguraba la alimentación propia los niños, aprendían a ganarse la vida, mientras que en la escuela, el tiempo parecía perderse, no solo porque no se daba ninguna remuneración sino, también porque se ponía en riesgo el aprendizaje de las labores propias del contexto rural y se esforzaba a los niños a entrar en un mundo forastero.

Cataño (1989), refiriéndose exactamente al estado de la educación escolar en Boyacá, (donde se

---

202 Dussel se ha dedicado a analizar el uniforme como símbolo de inclusión en la escuela pública, a través del estudio de la implantación de los guardapolvos o delantales blancos que se adoptaron en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina, Uruguay y Bolivia. La tensión entre inclusión, exclusión y homogeneización, diferenciación social permite a la autora identificar que la historia de las apariencias y del vestuario si bien han hecho parte de actos igualitarios y democráticos, también ha constituido la forma en que la escuela y los sistemas educativos han operado para borrar las diferencias sociales y la particularidad de los cuerpos, aunque "las marcas sociales se abrían paso más tarde o más temprano en la ropa debajo del guardapolvo, los zapatos, los abrigos, y la disponibilidad de útiles escolares" (2004: 328).



sitúa la biografía de José) plantea lo problemático de la alianza escuela-familia en el contexto rural, dejando abierta una veta importante para la comprensión de la historia de la infancia en perspectiva cultural: en el campo la escuela parece una institución extraña, que viene desde fuera y porta una cultura que no adquiere sentido en el contexto local y, por tanto, una cultura ante la que los padres se sienten infructuosos ante los requerimientos de la escuela y las dificultades de sus hijos:

...los padres se sienten impotentes ante los afanes de sus hijos pues no están en posibilidades de orientar sus tareas ni de hacer eco a los esfuerzos del maestro. Algunos inclusive no logran explicarse las dificultades de sus hijos y angustiados se vuelcan contra la escuela afirmando que sus enseñanzas acaban con la capacidad y viveza de los niños. "A veces encuentro a mi hijo como atontado y con dolores de cabeza. Creo que la escuela exige demasiado a los niños sin que su mente esté preparada para ello", apuntó una campesina del municipio de Turmequé. Algo semejante encontró el periodista Castro Caicedo al entrevistar a una mujer de los llanos de Casanare en situación de extrema pobreza que había migrado con su familia a San José del Guaviare (Vaupés): "Ahora estoy aquí aquietada porque al frente queda la escuela de Las Pavas, a donde asisten los tres [niños] mayorcitos. Pero de unos tres meses para acá están sufriendo día y noche de dolores de cabeza porque se forzan mucho para estudiar" (Cataño, 1989: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/bibliotecologia/bibliotecas/rural.htm>).

Esto no quiere decir entonces que las familias sean las responsables de las cortas trayectorias escolares, sino que visibiliza la complejidad de la historia de la escuela desde la perspectiva del sujeto, en tanto permite vislumbrar las diferentes aristas que operaron y operan en la producción de los niños en tanto alumnos en la particularidad de los contextos locales, sin distanciarse de la particularidad de la historia de la educación y la escuela en el país. Aristas que asoman en el relato del entrevistado, pues además de las voluntades, siguiendo con el tema del uniforme, se trataba de un problema vinculado a la economía local y al desconocimiento de las mujeres como actores productivos:

¡Era todo barato!, pero conseguir cinco pesos era difícil porque un obrero ganaba por ahí ocho centavos y a un joven, así pequeño, por ahí le daban siete centavos, eso era el jornal y bueno... comidita si le daban a los obreros. Cuando (...) mi mamá iba a trabajar, por el día que trabajaba de pronto le daban unos maíces, con tusa y todo, eso era lo que le pagaban (José, 1930).

Este tipo de subsistencia incidía no solo en la organización y dinámica familiar, descrita en el segundo capítulo, sino en la vida al interior de la escuela, pues para el entrevistado las onces

existían a merced de lo que la madre intercambiaba por su mano de obra o de lo que había en la casa para comer: "Y para las onces en la escuela, (...) mi mamá tostaba un poquito de maíz, me daba unas dos manotaditas y me decía, "eche a su bolsillo, cuando sea el recreo coma". Y si no había maíz, entonces me daba un pedacito de panela (...) ¡y estuvo!, no más" (José, 1930).

Así, podría añadirse que a pesar de todos los intentos para que el dispositivo escolar acogiera a los niños en igualdad de condiciones, como dice Dussel (2004: 328), las diferencias afloraban de diferentes formas y en el caso del entrevistado, además del atuendo, emergían en la merienda escolar. Una diferencia que de hecho ha sido visible y ha entrado también a hacer parte de las agendas que en nombre de la igualdad y los derechos han desplegado diferentes proyectos escolares<sup>203</sup>.

Ahora bien, la posibilidad de asistir a la escuela ha pasado históricamente por la organización de las edades y, específicamente, por la determinación de su utilidad para el encerramiento de los más pequeños e inocentes. La constitución histórica, social y cultural de las edades, no podría explicarse sin la organización y normalización de la escuela en la modernidad y viceversa. En efecto la indicación y regulación de una edad propicia para entrar a la escuela, ha sido parte importante del dispositivo escolar o más aún de la organización del sistema educativo. No obstante, la imposibilidad de sincronizar las vidas de los sujetos a las edades establecidas dentro del dispositivo escolar es otro de los aspectos que permite vislumbrar el entrevistado, permitiendo entrever que la arritmia de su trayectoria escolar no era una excepción dentro de la escuela rural:

De la escuela, también recuerdo que la entrada era hasta los siete años, porque no recibían antes, pero sucede que en esa época a la edad casi de quince años estaban los estudiantes haciendo el cuarto de primaria. Ya jóvenes de quince años, ya casi tenía uno que afeitarse para ir a la escuela

---

203 Evidentemente el tema de la alimentación en la escuela no ha sido menor. En la actualidad —léase merienda, minuta escolar, refrigerio escolar, lonchera—, da cuenta de lo grueso de las políticas que bajo argumentos médicos y políticos promueven el bienestar de la población infantil mediante menús estandarizados. Iniciativas loables, pero que valdría la pena analizar desde diferentes perspectivas, pues bajo la tecnologización de las dietas —medidas específicas de proteínas, vitaminas, minerales— para incrementar los niveles nutricionales de los escolares se estaría en presencia de una forma paradigmática de regulación de la población infantil y, en ocasiones, de deslegitimación de la crianza familiar en sectores pobres; y también en presencia de un afinamiento de circuito de intereses económicos y de estrategias de medicalización de la vida. No se trata de decir que políticas como el "Programa del vaso de leche en Honduras" o "Bogotá sin hambre", sean buenas o malas, sino de entender lo que sus discursos de justicia llevan implícito o de comprender sus encerramientos.

y las muchachas también eran grandes. Por eso algunos salieron de la escuela ya de novios y se casaron. Se hacían allá novios, porque ya eran adultos (José, 1930).

En efecto, las diferencias de las edades de los niños en la escuela era un problema visible y grave. Como dice el entrevistado, se ingresaba a los siete años por disposición del Ministerio de Educación Nacional pero, la correspondencia entre el aumento edad y la progresión escolar no se daba<sup>204</sup>. El entrevistado, permite advertir una serie de aspectos que influían en la lenta progresión en los grados escolares, en el sector rural y que tenían que ver con la formación de las profesoras, con las condiciones laborales y en suma con la carencia estructural del sistema educativo:

Yo recuerdo que en los tres años que estudié, tuve dos profesoras. La última fue una viejona, ¡muy buena persona la viejona!, también de Saboyá y como buena profesora era (...), pero en esa época las profesoras eran de quinto de primaria. Con quinto de primaria que alcanzaran ya podían pasar de profesoras, ya eran profesoras. No tenían título de nada, ni bachillerato, ¡nada!, y eran profesoras. Pero entonces sabían hartito, -de quinto de primaria salían sabiendo hartas cositas-.

La primera profesora, ¡la hicimos llorar!, esa era soltera, Blanca Peña González, y la otra profesora era casada, pero la había dejado el marido..., -y era buena profesora-, pero entonces yo ya estaba grande, ya casi como que me daban ganas de enamorarla... ¡yo no sé!

En la vereda había escuela, pero era lejos -porque en cada vereda había una sola escuela y quedaba retirada-, y había que salir a las doce, salir almorzar y volver otra vez hasta las cuatro de la tarde. Eran dos jornadas todos los días, entonces se estudiaba hartito.

La escuela era una casa, el que tuviera una casa, por ahí, bien grande la arrendaba para la escuela y había que pagarle como un arriendito entre todos. Dejaban la casa, porque no había escuelas por cuenta de nadie. No, no había escuelas. Entre todos pagaban el arriendo, pero el sueldo de los profesores, ese sí lo pagaban por cuenta del gobierno, pero en esas... me parece que ganaban como muy poquito. Pero, eso sí lo pagaba el gobierno...

Y la profesora se iba todos los días y a pie. La entrada de uno era a las siete, pero eran las ocho y hasta ahora llegaba la profesora porque era lejos (...) y se iba a las cuatro de la tarde y recorría más de una hora de camino (José, 1930).

El Estado no tenía la infraestructura para garantizar la educación, las escuelas eran distantes e improvisadas, los profesores eran escasos, su formación no era la más adecuada y las

---

204 Esta situación ha persistido, con diferentes énfasis y explicaciones. A finales de los años ochenta, con base en estadísticas de 1969, Cataño precisó que la escuela rural trabajaba con una población más "vieja", mientras que "el niño de los pueblos y de las ciudades tiende a ingresar más temprano a la enseñanza, y a conservar a lo largo de todo el ciclo primario la relación esperada entre edad y grado escolar". Además señaló que la educación rural de Boyacá era "un sistema a medias", porque sólo trabajaba con los primeros grados de la enseñanza elemental y, como ocurre hoy en día, algunas instituciones ofrecen los primeros grados generando una alta deserción escolar de quienes llegan al último grado de primaria -o al último grado ofertado en cada escuela-. Sin embargo, en palabras del autor, en los sectores populares no se daba "esa punzante sensación de fracaso que acompaña a la clase media cuando encuentra que sus hijos se retrasan —por repetición o deserción transitoria— en sus años de estudio" (1989: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/bibliotecologia/bibliotecas/rural.htm>).

condiciones laborales no eran óptimas<sup>205</sup>. De este modo a la dificultad propia de acceder a la cultura escolar se sumaban las condiciones materiales; es decir, además de que se iba tiempo para familiarizarse con el mundo escolar, se iba tiempo esperando que se abriera la escuela y otro tanto esperando que llegara una maestra que además, podía no tener la experiencia, ni la formación necesaria.

Era lógico entonces, como dice José, que a la edad casi de quince años los estudiantes estuvieran en cuarto de primaria pues ya a los quince se era, no solo grande, sino que además la escuela no tenía mucho que ofrecer. Cuestión que resultaba cercana a lo que ocurría en la escuela urbana, pues a los catorce o quince años, se superaba la necesidad de una institución diseñada para atender a los niños, de tal suerte que el abandono era también común.

Aunque a la escuela no se le puede atribuir la "responsabilidad de explicar las identidades sociales o mucho menos de determinarlas de forma definitiva", es preciso reconocer que sus proposiciones, sus imposiciones y prohibiciones tiene sentido porque constituyen parte significativa de las historias personales". Sin embargo, historias que permiten apreciar que la institución escolar resguarda características comunes y características diferenciadas internamente, por lo que:

...al final pasar o no por la escuela, mucho o poco tiempo, es una de las distinciones sociales. Los cuerpos de los individuos deben, pues, presentar marcas visibles de ese proceso; marcas que al ser valorizadas por las sociedades se tornan referencias para todos.

Un cuerpo escolarizado es capaz de quedar sentado por muchas horas y tiene, probablemente, la habilidad para expresar gestos o comportamientos indicativos de intereses y de atención, aunque falsos. Un cuerpo disciplinado por la escuela es entrenado en el silencio, en un modelo de habla; concibe y usa el tiempo y el espacio de una forma particular. Manos, ojos y oídos están adiestrados para las tareas intelectuales, pero posiblemente desatentos o descuidados para otras

---

205 Para 1936 se entiende que mientras un profesor en la zona urbana ganaba a comienzo de los años treinta \$45 mensuales, un empleado de los ferrocarriles ganaba en promedio \$82. Así mismo, los sueldos de los maestros se vieron afectados por la recesión económica. Según Ramírez y Téllez (2006: 42) en las Memorias del Ministro de Educación Nacional de 1931, se señala que los sueldos de los maestros se redujeron significativamente, llegando a "sueldos de emergencia". El problema era aún más grave debido a que estos sueldos no se pagaban con puntualidad, perjudicando considerablemente a los maestros. A falta de un escalafón nacional, con anterioridad a 1937, las diferencias salariales entre las regiones eran preocupantes: mientras que en 1936 un maestro en Antioquia, Caldas o Cundinamarca podía ganar \$60 mensuales, en Nariño solamente se les podía pagar la mitad, de hecho habían maestras de escuela rurales que recibían escasamente \$18 mensuales.

tantas (Lopes Louro, 2000:14).

El tipo de entrenamiento o adiestramiento, en el caso de José, también emerge en el recuerdo de su vida escolar de la mano de las resistencias ganadas con los años —pues, ya no era un niño pequeño—, pero también favorecida por la mocedad de la maestra —quizás, apenas egresada de la escuela primaria—:

Los castigos eran diferentes, por ejemplo, lo arrodillaban y lo dejaban ahí arrodillado, pero cuando era ¡bastante la causa!, como por pelear o así, entonces el castigo era que ponían granitos de maíz en el piso y uno se arrodillaba sobre los granitos.

Una vez, yo ya como grande, me sacó la profesora porque estaba peleando con otro niño que me fue a pegar y yo, pues, le pegué un par de puños. Entonces, la profesora me sacó y como había un camino real, dijo, “voy a sacarlo allá, arrodillarlo allá pa’ que la gente vea lo juicioso que es”. Y yo no le quise hacer caso, yo no me arrodillé allá en la calle del camino real que pasaba, y no le hice caso, yo no le quise hacer caso... y no le hice caso...

Ya uno grande no hacía caso y la profesora joven —esa profesora tenía por ahí en esa época, yo creo que... unos dieciocho años—. Y como no le hice caso, esa profesora se fue a llorar, porque no le hacían caso los niños, se fue a llorar... y ahí me decía la muchacha —porque tenía una muchacha que le hacía de comer—, “¡ay! mire a la profesora, le hicieron dar tanta ira que no ha almorzado, no ha querido almorzar, está toda furiosa por que los niños no le hacen caso”. Y la profesora se ponía a llorar porque ya no le hacía uno caso, pero... ya todos grandes ¡y con esos castigos! (José, 1930).

El relato de José es revelador de las tensiones entre los discursos y las prácticas, pues dentro de las reformas de la escuela y la modernización de las formas de intervenir a los niños el castigo fue un tema expreso de la necesidad de cambiar las formas de relacionarse con los alumnos. Especialistas como Eugenio Salas, se detuvieron en las "Consideraciones psicofisiológicas sobre los castigos de dolor", donde se señalaba la necesidad de "detener en alto el puño esgrimido de quienes inconscientes y brutales arrodillan el cuerpo y el espíritu infantil" (1936: 6-8).

Evidentemente, el tema de los castigos dolorosos y humillantes se refería a las dinámicas de la escuela donde persistían, como lo atestiguan las memorias de infancia.

Bueno, una vez me dijo que le tenía que llevar una rama, unas... varas de rosa y yo le llevé unas varitas de rosa y eran pa’ darle a uno por las costillas. Por una picardía, por no estudiar o por pegarle a otro niño (...) ahí mismo, ¡venga para acá! y con las varas de rosas le daban su par de varazos, ¡duro! Y le tocaba a uno dejarse pegar, porque o si no, entonces, la profesora se ponía

furiosa. Cuando eso si lo castigaban a uno los profesores, ¡pero duro!

Los castigos fueron sin duda parte esencial de la producción de la experiencia de infancia en la escuela y, en ellos, se advertían las contradicciones más visibles entre lo que se decía sobre la infancia y los modos de relacionarse con los niños y esto era tema de intensos debates: por ejemplo, sobre castigos de quietud, que instaban a la anormalidad: porque mientras "el estatismo es causa de alarma", la inquietud es motivo de tranquilidad frente al desarrollo de los niños (Salas, 1936: 8).

Pero ante los castigos no hay que olvidar la resistencia y su importancia en la constitución de las experiencias de infancia, pues si bien los niños tenían un lugar subordinado, tenían también estrategias para resistir que pasaban por los mensajes, procedimientos de disimulo, comportamientos evasivos que permiten, en las situaciones de poder, "una actitud externa de activa e incluso entusiasta aceptación" (Scott, 2000: 41). En el relato de José, no hacer caso, no asumir el castigo y el refunfuño<sup>206</sup> se sugieren como formas de resistencia ante las que la maestra debía buscar estrategias para reacomodar la asimetría del poder:

Una vez había otro estudiante que era bastante guache también bastante agresivo y salió a pegarme y yo ¡saque mijo y le tranquilé duro también!, (...), y la profesora se fue a llamar al inspector de vereda, entonces a ese inspector lo mandaron llamar pa' que me cogiera y me castigara y allá llegó el inspector y me dijo: "bueno usted por qué le pegó" y dije, "pues como él me pegó, pues yo también le pegué y estuvo" (José, 1930).

Las vivencias de José permiten comprender que lo más conveniente para la escuela era el abandono de su lugar social como alumno, pues para la institución, José des-uniformado, trasgredía los modos de subjetivación propios de la escuela y sus actitudes de rebeldía desarmonizaban todavía más las condiciones para el adecuado funcionamiento escolar. Pero, salirse de la escuela resultaba ventajoso también para la madre, pues era más útil un niño fuera de la institución y agrandando el ingreso diario y para el mismo José, porque significaba librarse de los castigos y le quitaba una responsabilidad dentro del agitado ritmo cotidiano de levantarse a la madrugada a trabajar, correr a la

---

206 "Todos sabemos que refunfuñar o murmurar entre dientes es una forma de queja velada. Normalmente, la intención del refunfuño es comunicar una sensación de descontento sin correr el riesgo de responsabilizarse por una queja específica, concreta (...) con el refunfuño, el quejoso puede evitarse un problema y puede, si lo confrontan, negar cualquier intención de estarse quejando. El refunfuño debe considerarse como un ejemplo de un tipo muy general de disidencia apenas velada, y un ejemplo particularmente útil para los grupos subordinados (Scott, 2000: 186).

escuela y retomar el trabajo en la tarde.

Después de levantar los bueyes a las tres de la mañana tocaba seguir trabajando (...) Por la mañana antes de ir a la escuela había que trabajar y por la tarde también había que trabajar. Por ejemplo el ordeño era a las cuatro de la mañana y uno tenía que estar en la escuela a las siete de la mañana, entonces eso era uno corriendo todo el camino para poder llegar a la hora (José, 1930).

Evidentemente, para los entrevistados que crecieron en el escenario rural la escuela constituía una responsabilidad adicional y aunque la jornada escolar, por falta de escuelas, en algunas veredas se estableció por días<sup>207</sup>, no lograban acoplarse a la vida de los niños, tal como lo explica Luis (1941), quien solo tenía que ir tres días a la escuela:

La manera de estudio de los niños era diferente. Los niños estudiábamos los lunes, miércoles y viernes; las niñas martes y jueves. Era aparte, era día de por medio que estudiábamos y era de ocho a once de la mañana y de una a cuatro el horario, pero los viernes nosotros no íbamos a estudiar —no nos dejaban ir— porque tocaba ir a trabajar (Luis, 1941).

En el caso de Luis, en cercanía por lo mencionado por José, la asistencia a la escuela se dificultaba por las condiciones económicas y la necesidad de trabajar, pero también porque las escuelas eran improvisadas, no se contaba con maestros suficientes en las regiones<sup>208</sup> y las que asumían el trabajo, en la mayoría de casos mujeres, terminaban envueltas en las rencillas políticas o eran víctimas de ataques en los que de paso las robaban. Aunque el relato de Luis, pareciera redundar lo señalado por José sobre el funcionamiento de la escuela y la vida de las maestras es importante retomarlo porque introduce aspectos significativos de los avatares de la dinámica escolar en el campo, a través de los ojos de uno de sus protagonistas:

---

207 Esta medida venía siendo implementada desde los años treinta. En el artículo 17 de la Ley 2 de 1937, se especifica: "El gobierno Nacional determinará la manera como debe alternarse la asistencia de los niños a la escuela, a fin de que se beneficien de ella en forma adecuada y en mayor número posible".

208 La escasez de maestros condujo a que la relación alumnos maestros en educación primaria fuera bastante alta, en promedio en la década de 1911 a 1920 esta relación fue de 64 alumnos por docente (Gráfico 14). En la siguiente década (1921-1930), se observa una mejora de este indicador al reducirse, en promedio, a 51 alumnos por maestro, esto pudo deberse al aumento en el número de maestros como consecuencia del fomento de las escuelas normales, ocurrido en la década anterior. La relación alumno-maestro observada en el país durante estos años era bastante alta para los estándares internacionales. Según Goldin (1999), en las escuelas públicas elementales de los Estados Unidos la relación alumno-maestro era de 34.4 en 1910, 33.6 en 1920 y 33.2 en 1930. Es de señalar, que aunque existió una importante diferencia entre la educación privada y pública, por ejemplo en 1928 en la educación primaria privada había 24 alumnos por maestro mientras que en la educación pública habían de 55 (Gráfico 14); la brecha entre las zonas urbanas y rurales no era significativa. En 1928 la tasa alumnos docente en la zona urbana fue de 53 y en el área rural de 55; pero como se verá más adelante esta diferencia aumentó considerablemente en las décadas subsiguientes. (Ramírez y Téllez, 2006: 26).

En la vereda donde nosotros fuimos criados, que era la vereda de Gramales, no había escuela, tocaba en una escuela de otra vereda. La escuela era una casa con un salón... yo estudié en una casa que era como alquilada (...) y el tablero no estaba pegado o hecho contra la pared, sino que uno lo podía mover y era en tabla. Era una casa común y corriente, común y corriente..., no tenía baño, no había agua, no había nada. En ese tiempo salones no había, las casas eran arrendadas, unas casas en paja. El que tuviera la casita, así estuviera feita, la prestaba y uno se sentaba en unas tablas largas. Unas bancas largas, no eran sillitas individuales, sino una tabla donde se sentaban cuatro, cinco muchachos y había otra tabla más alta para escribir.

Yo estudié como dos años, pero tuve muchas profesoras porque no se amañaban. Yo estuve con una tal Amelia Martínez, yo estuve con una profesora Bernarda, estuve con una Teresa del Toro y otra profesora, porque no se amañaban, ellas venían y enseñaban un poquito, se iban y no volvían. No duraban porque como los pisos eran de barro, las casas feas, ¡sin agua!, no había baño o servicio sanitario —por allá tocaba correr al monte—, entonces ninguna profesora se amañaba. La profesora Amelia que fue la mejor profesora que tuve —que llamaban la zorra, no sé porque— me enseñó a escribir, pero se fue de licencia o renunció y llevaron una niña, una profesora —tal vez era practicante—, muy joven que tendría unos quince o dieciséis años. Era muy joven porque en esa época las profesoras salían del colegio en cuarto de bachillerato —la que terminaba cuarto ya era profesora— y bueno, llevaron esa pelada que se llamaba Bernarda y era de un pueblo que se llama Cáqueza. Era una niña muy bonita.

Ella fue profesora mía y todo el mundo era como pegado a ella ¡porque era una niña muy bonita!, pero nosotros nos quedamos sin estudio por haber mandado a esa china porque una vez se reunieron unos desgraciados conocidos de ella y —en patota, en grupo— se fueron a violarla. Se emborracharon y se fueron a violar a la profesora, pero un vecino de la escuela se dio cuenta de que algo iba a suceder, porque como los tipos estaban borrachos soltaron la lengua y más o menos hablaron lo que ellos pensaban hacer, entonces ese señor (...) fue y sacó de la casa a la profesora y se la llevó para el pueblo y como estaba el Monseñor que era la máxima autoridad, entonces le informó lo que había pasado.

Nosotros llegamos a la escuela por la mañana y encontramos que esos tipos... habían hecho destrozos en la escuela (...) Esos tipos eran vecinos, muchachos de dieciocho o veinte años, (...), entonces monseñor la única reacción que tuvo fue levantar la escuela y nos quedamos sin estudiar, ¡no hubo más! Tal vez, no hubo ni denuncia, se acabó eso y nos quedamos sin estudiar (Luis, 1941).

Cerrada la escuela de la vereda, era obvio que muchos niños dejaran de estudiar. En el caso de Luis, este suceso fue el que determinó la imposibilidad de seguir estudiando: "sacaron corriendo a la profesora y se acabó la escuela...". Aunque Luis señala que algunos niños pudieron irse a estudiar al pueblo, en su caso era imposible porque "allá tenía que llevar alpargatas y uniforme" y como, sencillamente "no había", siguió solamente trabajando, aunque aprovecha para aclarar.

En el relato de Luis, emerge nuevamente el uniforme como parte de las razones de la



imposibilidad de continuar la vida escolar. El relato del entrevistado resulta también muy explicativo de la complejidad de cuestiones que rodeaban la escuela y de las difíciles vidas de las maestras por cuenta de los acosos que se daban y esto era común. De hecho, Alba (1945) pone en escena la vida y temores de la tía, quien era maestra en una escuela rural en Antioquia, poniendo en escena estos problemas y lo que significaban para las maestras:

Mi tía hacía altares con musgo, flores, y cosas de esas, ¡porque esa tía mía si era rezandera! ¡Eh, ave maría!, había que rezar todo el día, ¡todos los días! (...) ella sobre todo tenía que pedirle mucho a todos los santos para que no la fueran a robar o a violar, ¡porque era sola! Vivía en la escuela: La escuela estaba en una parte y ahí al lado era el espacio donde vivía la maestra<sup>209</sup>. Así eran todas las escuelas, con un espacio donde habitaban las maestras... porque ¡eran maestras!, no eran maestros, y al otro lado era el salón grande (...) dividido por un tablero y afuera era un patio. Había la idea de que las maestras ¡tenían plata!, pues, porque les pagaban, aunque no les pagaran nunca a tiempo (...) además eran mujeres, pues en su mayoría vírgenes o a punto de casarse, ¡porque si estuviesen casadas pues no estuvieran viviendo por allá!<sup>210</sup> (...) lo que yo me acuerdo era, del susto de ella de que entraran a robarle, a violarla, ya fueran vecinos o de por ahí, de donde fuera, pero esos eran acosos reales (Alba, 1945).

Si bien sucesos como estos podrían dejarse dentro de la generalidad de la historia del abuso y la humillación a las mujeres, no puede pasarse por alto que las maestras eran mujeres que cargaban el peso de representar al Estado y el peso de las exigencias personales para su desempeño. En esta lógica, a pesar de que la constitución del Magisterio, en un sentido más moderno, estaba reglamentado por el Ministerio de Educación Nacional (Ley 37 de 1935, Ley 12 de 1934, Decreto 1602 de 1932), bajo la alusión a condiciones personales, administrativas, docentes, técnicas de la enseñanza y bajo el impedimento a quienes tuvieran conducta moral depravada, lo cierto es que la imagen de las maestras se distanciaba poco de la condición de señorita.

---

209 Helg menciona que las escuelas de vereda se caracterizaban porque disponían de dos habitaciones: una para dar las clases y otra para alojar al maestro, aunque “en la mayoría de los casos la misma pieza tenía los dos usos” (1987, 51). Aunque la descripción de la autora se refiere al primer tercio del siglo XX, según el relato de la entrevistada, parece que las características de las escuelas habían mutado muy poco dos décadas después. Incluso, actualmente, estas son las condiciones en las que viven los maestros de escuelas de las veredas. En algunas entrevistas recientes con estos docentes es claro que no se puede aspirar a vivir en el pueblo, porque algunas escuelas están a horas de éste y se llega solamente a pie o a caballo.

210 Para los años 30, dice Helg, “...las escuelas rurales se encontraban desfavorecidas en cuanto a maestros. En efecto, ¿quién aceptaría las miserables condiciones de aislamiento en el campo?, ¿quién se contentaría con salarios mensuales inferiores a 30 pesos, mientras que los maestros urbanos ganaban 45 pesos? (...) las estadísticas son elocuentes en 1931, de 3849 maestros rurales censados, el 90% eran mujeres, el 90% no tenía ninguna formación pedagógica” y el 74% de las mujeres eran solteras, así “la enseñanza rural estaba pues confiada a mujeres sin diploma y solteras” (1987: 51-52).

En la complejidad del contexto, Luis señala cómo sin escuela por falta de profesora y con padres que no podían apoyar la instrucción, los jóvenes apoyaron la instrucción de los más pequeños:

...había una china que ya había terminado la primaria, entonces mi mamá le pagaba centavos para que nos enseñara algo de matemáticas. También, tenía una amiga que nos enseñaba. Íbamos cuatro o cinco chinos no más y ella de buena voluntad nos enseñaba algo. Ella era la que nos enseñaba porque mi papá no sabía escribir nada. Mi mamá si sabía algo, porque cuando era adolescente (...) resultó en Bogotá protegida por un padre en una fundación Campoamor y mientras la pasó allá le enseñaron algunas letras (Luis, 1941).

Pese a la corta experiencia en la escuela, en el relato se hace evidente como las historias sobre la disciplina en la escuela, los estilos de las maestras de sus hermanos y los principios que orientaban la enseñanza, tuvieron lugar en su propia trayectoria escolar:

Antes de mis profesoras sé que en la escuela habían nombrado a una profesora que era muy rígida y ella le pegaba a los alumnos —porque en ese tiempo el lema era ¡la letra con sangre entra!, y si no estudia, acá se le da garrote, porque tiene que aprender—. En ese tiempo como yo era tan pequeño —tenía yo, tal vez, seis años—, mi mamá no me quiso mandar a la escuela y dizque dijo, “con esa vieja no ponemos ese muchacho a estudiar, porque lo mata”, y no me pusieron a estudiar o si no yo hubiera aprendido algo más. Mis hermanos si estudiaron con ella.

Ya cuando entré a estudiar en la escuela a mí nunca me castigaron. A mí no, pero en la escuela la profesora le cogía las orejas a los chinos y se las jalaba, se las torcía y había un asunto que le llamaban como la férula. Yo recuerdo que la profesora la tenía encima de la mesa —pero nunca la empleo conmigo— y le pegaba a los chinos que eran grandes y que eran tremendos. Les cascaba con eso, les hacía abrir las manos y les daba con eso y hasta por el rabo les daba —en las nalgas les daba—. La férula tenía como huequitos entonces cuando les daban muy duro a los chinos les quedaban marcados esos huequitos, pero a mí nunca me castigaron porque como no estudié, así mucho (Luis, 1941).

Finalmente, particularizando la vida de los niños de su familia, Luis se refiere a la cultura material que emerge en sus recuerdos de infancia en la escuela:

Recuerdo que en ese tiempo mi papá nunca nos compró un cuaderno, entonces los amigos nos regalaban una hoja... una hojita arrancaban y tome para que haga la tarea, nos daban una hojita. Nosotros escribíamos a lápiz, porque aún no existía el esfero y los chinos adelantados usaban el plumero y un frasco de tinta, pero ese plumero era un arma porque con eso le chuzaban a uno la espalda.

Nosotros muchas veces hicimos tareas en unos talegos, en unas bolsas de papel (...) En eso hacíamos tareas (...) y así fue que nosotros aprendimos a escribir.

Mi mamá tenía un libro que se llamaba “El libro cuarto” y en ese leíamos todos, no había un libro específico como ahora que hay un libro para transición, otro para primaria, otro para no sé qué. Había un libro y en ese sólo libro estudiábamos. Era grueso y de hojas gruesas, era un libro muy bueno.

De las tareas lo único que me acuerdo es que nos ponían planas, eso se llamaba planas, o sea que nos ponían a copiar y yo me acuerdo que me enseñaron a dibujar unos pajaritos (Luis, 1941).

En todos los sentidos, la vida escolar en los escenarios rurales daba cuenta de falta de recursos o de una inequitativa distribución frente a las escuelas urbanas<sup>211</sup>, lo que no significa tampoco que estas instituciones fueran más o gozaran de mejor salud. De hecho, entrados los años cincuenta y en estrecha relación con la caída de los gobiernos liberales, dicen los analistas que las instituciones empeoraron sus condiciones, porque de la mano de acometer la tarea de adelantar una campaña educativa, “de finalidades prácticas, calcadas sobre la normas eternas de la moral cristiana”, se intensificó la reorientación de la reglamentación del Ministerio de Educación Nacional con la intención de “implantar un régimen de cultura del más acentuado tipo confesional”<sup>212</sup>; debilitando la educación pública, donde se consideraba que los gobiernos liberales habían producido radicalizaciones ideológicas.

Las reorientaciones desplegadas en los años cincuenta hacían retroceder al país a épocas ya fenecidas, según se afirmaba en un periódico de la época, por lo que se vivían tiempos de natural “alarma” en los círculos políticos y educacionistas (El Tiempo, 24 de enero de 1948). En este sentido, la transición de los años cuarenta y cincuenta se corresponde con un momento histórico denotado por el reforzamiento del control ideológico de la población infantil, por lo que las iniciativas para alfabetizar, los planes de estudios para primaria y secundaria, la formación de

---

211 Mientras que un maestro en las zonas urbanas ganaban \$45 mensuales, un maestro en la zona rural ganaba \$30 mensuales; el 90% de los maestros no tenía ninguna formación pedagógica y para empeorar la situación de la educación rural el material escolar provisto por la Nación, útiles y textos, solamente alcanzaba a llegar las cabeceras municipales e incluso frecuentemente no alcanza a suplir a todas las escuelas urbanas (Helg, 2001). Finalmente, entre 1938 y 1950, los gastos departamentales y municipales en educación representaron en promedio más del 60% de los gastos totales, sin embargo la distribución de estos recursos entre la educación primaria rural y urbana fue bastante desigual porque mientras el área rural recibía (entre 1932 y 1936) el 37% de los recursos departamentales orientados a la educación primaria, el área urbana recibió 63% de estos (Ramírez y Téllez, 2006).

212 En la convención del Directorio Nacional Conservador, realizada en 1948, los puntos fueron: la “firme orientación educativa hacia la moralización de la conducta y la recristianización del pueblo, así como también hacia la comprensión de la patria, la veneración de los próceres y la práctica de los sentimientos de solidaridad y dignidad humanas”; el apoyo a la familia mediante las prestaciones sociales teniendo en cuenta el “número de hijos legítimos del trabajador”; y el cumplimiento de la Convención de Ginebra “sobre prohibición del trabajo de menores...” (DNC, 1952: 77).

maestros y hasta la regulación de los textos escolares fueron ajustados a las preocupaciones morales y a las intenciones de formación ciudadana “desde las edades más tempranas” (Pinilla, 1999, 8).

En este contexto la infancia se afianzó como masa poblacional que debía acatar el orden político, la doctrina católica y la tradición por lo cual se intensificó la enseñanza de la historia patria y la religión en todos los grados de la educación. Así entonces no es fortuito que la experiencia escolar de Alba (1945), esté tan relacionada con los programas de gobierno conservador y, en particular, con la dictadura militar de Rojas Pinilla.

Yo estudié en la escuela pública Cristóbal Toro, entré a segundo a la escuela en el barrio Aranjuez. Tiene que haber sido en el 53, porque estoy segura de una cosa y es que esa era la época del general Rojas Pinilla. Estoy segura porque como entré a una escuela pública del barrio había unas cosas del gobierno<sup>213</sup> y entonces le daban a uno pan, leche; abrieron comedores escolares para todos los que vivían muy lejos o eran muy pobres, le daban a uno los cuadernos, los lápices, borradores y la cartilla —para aprender a leer— y el catecismo y no recuerdo sí también la historia patria.

¡Todo eso era gratis!, y todo eso era que lo daba Rojas Pinilla. En los cuadernos, en la parte de atrás habían dos cosas, una el himno nacional y la imagen del general Rojas Pinilla, era una imagen pues muy fácil de dibujar (risas), porque nos ponían a dibujarlo y entonces era facilísimo dibujar esa gorra, ¡la cosa militar! Él estaba en todas partes, no solamente en los cuadernos (Alba, 1945).

La importante presencia del Catecismo y la Historia Patria o, mejor, su dotación por cuenta del gobierno es un indicio fehaciente del fortalecimiento del nacionalismo conservador que se levantaba, ante el supuesto abandono en que los liberales habían tenido la patria, los héroes y las tradiciones. Reparación que requería una intervención profunda en la dimensión educativa, por lo que la religión y la historia patria tuvieron un lugar privilegiado, como se infiere en el relato de

---

213 Gustavo Rojas Pinilla en septiembre de 1954, creó SENDAS (Secretaría Nacional de Asistencia Social). Desde esta dependencia —dirigida por María Eugenia Rojas, hija del presidente—, se desarrolló la política de justicia social para los colombianos, con especial preocupación por las clases desfavorecidas y por las personas víctimas de la violencia nacional. Se adelantaron programas de alimentación, vestido, vivienda digna, atención médica adecuada para los niños y las familias, programas de educación y actividades recreativas para contribuir al sano esparcimiento familiar. Dentro de los programas para las ciudades (pues hubo también programas para el área rural) las acciones fueron, entre otras: los mercados populares, los restaurantes escolares, el suministro de una botella de leche diaria a cada niño de escasos recursos, la generalización de las cafeterías populares, los aguinaldos del niño pobre, los precios populares para los radios, televisores, útiles escolares y otros elementos de la tecnología moderna para ser llevados al pueblo, programas de guarderías y jardines infantiles, centros de bienestar social en las ciudades y actividades encaminadas a brindar protección integral a la niñez, maternidad y ancianidad (Ocampo, 1991).

Alba (1945):

De la escuela recuerdo el Catecismo Astete y una Historia Patria, ¡qué esa si me gustaba!, siempre me gustó mucho la historia y siempre fui muy buena en geografía. Yo en la escuela, era muy buena para las materias y todo, pero le calificaban a uno dizque la disciplina y la conducta, ¡eran dos cosas diferentes!, y además en esa época también le hacían a uno unos exámenes orales, ¡juepuchica! entonces, para el examen final, ¡invitaban a la mamá y todo! Allá lo ponían a uno al frente, pase al tablero y a responder o a escribir, delante de la mamá. Mi mamá siempre quería puesto adelante y mi papá nunca fue a ninguna de esas cosas, ¡nunca!, y por eso tuve rabias, peleas, ¡porque me acusaban que no tenía papá! y yo les daba ¡duro!

Bueno, entonces resulta que yo siempre sacaba pues buenas notas, pero tenía muy mala disciplina, porque siempre estaba jugando y corriendo —y jugando basquetbol, que también era un cosa importante—. La disciplina era eso que llegaras tarde a la fila, que te rieras o hicieras cosas en clase y ya la conducta era que uno, por ejemplo, se volara de la escuela, robara o hiciera cosas horribles, ¡nunca tuve problemas con eso!, pero con la disciplina si, aunque siempre ganaba las materias, nunca perdí ninguna materia.

Entonces resulta que la que sacara cinco en conducta, cinco en disciplina, cinco en las materias izaba bandera. Los sábados había una ceremonia que era “izar la bandera”, ¡cantaban el himno nacional! y siempre había algunas cosas, como que alguien recitaba unas poesías, ¡patriotas o no!, bueno... yo estuve allá hasta en cuarto de primaria, yo nunca había izado la bandera porque nunca había logrado tener cinco y cinco (risas), pero ese año lo logré (Alba, 1945).

En la escuela fue donde todo el aparataje del nacionalismo conservador entró en escena. Los textos, los rituales, lo patriota. De hecho, un dato interesante al respecto es que para 1948, después del Bogotazo, el presidente Mariano Ospina expidió el Decreto 2388, "por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria". Las consideraciones de esta reglamentación ayudan a comprender varios de los aspectos mencionados por la entrevistada, pues decretó la obligatoriedad del estudio de la Historia de Colombia en todos los grados de la enseñanza<sup>214</sup>, se encargó al Ministerio de Educación y la Academia Colombiana de Historia de preparar y distribuir el "material literario y auditivovisual" necesario para desarrollar las efemérides escolares y procurar, por todos los medios, la difusión de la historia (con mayúscula) y propiciar

---

214 En esta reglamentación las Secciones de Pénsumes y Programas del Ministerio de Educación Nacional fueron encargadas de hacer el respectivo reajuste a "esta norma de carácter invariable"; velando de "que todas las materias" se orientaran hacia el más amplio conocimiento de la realidad colombiana y la formación de buenos ciudadanos. Así mismo, se hicieron sobre: los profesores de historia, quienes serían "escogidos cuidadosamente entre los más reputados por su versación en la materia, por su cultura general, por su mentalidad superior a las preocupaciones partidistas, por su habilidad pedagógica y por su intachable conducta ciudadana", sobres los programas, los textos y "todos los elementos vinculados a la enseñanza de la historia nacional en los establecimientos de educación del país". Así el Ministerio y la Academia Colombiana de Historia, fueron responsabilizados de preparar los textos de Historia de Colombia para los distintos grados de la enseñanza y se prohibió el uso de libros que no tuvieran la autorización de dichas instituciones.

la escenificación de pasajes históricos sobresalientes. Como estímulo a los profesores, se estipuló otorgar anualmente 32 premios a nivel nacional<sup>215</sup>, "para recompensar" a los 16 maestros y maestras de escuelas primarias, y otros 16 iguales de educación secundaria que "en concepto de los Inspectores del Ministerio y los Directores de Educación Pública Departamentales" hubiesen realizado durante el año escolar "los más eficaces esfuerzos para la enseñanza de la historia nacional y despertado "mayor entusiasmo por el culto de las glorias patrias y de las virtudes cívicas entre los alumnos de sus respectivos establecimientos" (Decreto 2388 de 1948), en esta lógica se retomó la "Institución de la Bandera"<sup>216</sup>, —establecida desde 1947—, y se añadieron algunos aspectos para fortalecer la solemnidad:

Como manifestación externa de esta institución semanalmente se efectuará un acto durante el cual el alumno que más se halla distinguido izará la Bandera de la Patria mientras la comunidad canta el Himno Nacional. El alumno que al finalizar el año haya izado mayor número de veces el pabellón colombiano como recompensa a sus méritos recibirá un premio especial del establecimiento, y en igualdad de condiciones legales con otros aspirantes, será preferido para la adjudicación de becas nacionales o extranjeras. (...) Una vez izada la bandera todos los alumnos del respectivo establecimiento le jurarán fidelidad en los siguientes términos: "Juro por Dios fidelidad a mi bandera y a mi Patria Colombia, de la cual es símbolo: una nación soberana e indivisible, regida por principios de libertad, orden y justicia para todos" (Decreto 2388 de 1948).

En el caso de Alba (1945), tener "cinco en conducta, cinco en disciplina, cinco en las materias", le dio el mérito para izar bandera, por lo que se llamaba "comportamiento cívico y aprovechamiento intelectual", aunque para la entrevistada es preciso el logro escolar que le permitió obtener el primer puesto en la escuela.

Me gané el primer lugar porque estaban haciendo exámenes y la historia es que como a veces los exámenes eran orales estábamos en examen de religión y entonces a uno el padre le hacía las preguntas que venían en el Catecismo Astete: ¿somos cristianos? y uno tenía que responder, ¡sí, somos cristianos por la gracia de Dios!, y el preguntaba, ¿qué quiere decir cristianos?, ¡quiere decir en el nombre de Cristo! —bueno... yo creo que se me ha olvidado—. El Catecismo era un cuadernito que había que aprenderse. Entonces resulta que llegó un momento en que —dí tú en la quinta o sexta pregunta— nadie respondía y el padre empezó a preguntar en orden y nadie respondió, ¡y me tocó a mí! y yo simplemente respondí lo que tenía registrado en la cabeza y era

---

215 Consistentes en un diploma de honor y la suma de \$200 cada uno.

216 La "Institución de la Bandera" se estableció en el Decreto 2229 de 1947, precisando que "la Cultura Cívica es uno de los factores primordiales de la Educación Nacional", que depende del Estado fomentarla y que pasa por el culto de los símbolos de la nacionalidad.

que a todas a las anteriores compañeras se les había olvidado “una” palabra que era dizque ¡importantísima!

Así fue que de pronto yo, que estaba por allá como en el sexto puesto, resulté en el primero, ¡en el primer puesto!, y eso no solamente significaba la cosa de la calificación, sino que lo cambiaban de pupitre... entonces por primera vez yo estaba allá adelante, ¡en ese pupitre!, y eso hasta me gustó (Alba, 1945).

Alba logró estar en el primer lugar, como resultado de sus buenas notas en disciplina y en las materias durante una semana de tal modo que le correspondió izar la bandera:

Estábamos allá izando la bandera cuando la directora de la escuela interrumpió para decir que la escuela había sido escogida para hacer un intercambio de estudiantes (...) que se irían a vivir un año a Cartagena (...) Entonces estaba la delegada de la Secretaría ahí y tenían que escoger a la representante de la escuela, pero tenía que tener estas características: tener cinco en conducta, estar ganando todas las materias, tener una buena disciplina y que la mamá, pues la familia, dieran permiso. Yo oí eso y yo tenía la bandera en la mano, entonces, inmediatamente, ¡saqué!, le entregue esa bandera a la compañerita que estaba al lado y yo salí gritando ¡yo, yo, yo!, y me preguntaron ¿y su mamá?, y respondí ¡sí, sí, sí!

¡Tenía todo!, y no me faltaba sino ir a pedirle permiso a mi mamá. A mi mamá, porque donde ella dijera que sí, mi papá aceptaba ¡cierto!, porque ella decía: hay que preguntarle a su papá, pero uno sabía que eso no era verdad, ella era la que decidía. (...)

Entonces, ocho días después ¡yo ya estaba en el aeropuerto!, con mi mamá, con mi papá, con mis hermanos, con vestidos nuevos que me había hecho mi mamá y lista pa’ irme, ya estaba esperando el avión. Allá nos encontrábamos con las otras, creo que había un muchacho, ¡un pelao!, uno o dos hombres, y más niñas que habían sido escogidos en otros barrios de Medellín y bueno, cuando llegó el momento ya de despedirnos, ¡todos esos niños lloraban!, y yo me acuerdo que pensaba ¡pero yo por qué voy a llorar sí voy a conocer el mar!, ¡y mi mamá está contenta! (...) Yo tenía nueve años y estuve un año viviendo allá en Cartagena en una escuela que se llamaba la Colonia Escolar... (Alba, 1945).

Las colonias escolares fueron implementadas desde finales del siglo XIX en Europa, como parte del movimiento higienistas con el que se buscaba cambiar la vida y costumbres de las sociedades<sup>217</sup> (Cano y Revuelta, 1995: 188-189). En Colombia la idea de las colonias fue

---

217El modelo de las colonias fue similar en Europa y América. Hicieron parte del despliegue de instituciones complementarias a la familia y la escuela que, con base en corrientes higienistas de la época, trataron de colaborar en pro de la infancia y su educación. Sin embargo, es importante decir que ante las dificultades en el funcionamiento de los asilos, las cantinas escolares, los hospitales, las sala-cunas, los roperos escolares, las excursiones de vacaciones, las rutas pedagógicas, así como a sus lentos resultados, las colonias escolares fueron una medida para incidir de manera integral a la infancia menesterosa y, sobre todo, para no perder de vista el desarrollo físico, psíquico y la dimensión educativa. Fueron dirigidas especialmente a niños enfermos, entendiendo que el mejor remedio era: aire fresco y puro, habitación sana, alimento sustancioso, movimiento, juego y alegría. Las condiciones para el funcionamiento de estas Colonias fueron: no apartar al niño de sus semejantes, no separarle excesivamente

enunciada desde la segunda década del siglo XX, por López de Mesa, pero sólo en 1937 cuando fue Ministro de Educación concretó dicha idea con el fin de mejorar "la defectuosa salud de los escolares" a través de la influencia del clima, el médico y el pedagogo. Estas instituciones se destinaron a niños pobres preferiblemente de zonas rurales y en la prepubertad<sup>218</sup> que fueron becados por la Nación o el Departamento. Las Colonias "fueron ubicadas en el campo, en zonas frías para los alumnos de tierra caliente, y en zonas cálidas, preferentemente en el litoral marino, para los de la altiplanicie fría" (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997: 315).

Habría que rastrear cuales fueron los ajustes o transformaciones de las Colonias en los años cincuenta pero, al parecer, en el caso de Alba, los criterios de elección de los niños eran los mismos. No obstante el buen desempeño escolar es una cuestión que no se menciona en los documentos oficiales, pero resulta lógico porque, en últimas, se trataba de invertir los recursos del Estado en los buenos estudiantes.

Si bien, a la luz de la dinámica y condiciones de vida familiar de la entrevistada podría decirse que La Colonia no le "salvó la vida", como suponían los higienistas (Cano y Revuelta, 1995: 194), lo importante es resaltar que le permitió abrirse al mundo, conocer el país, pasear y cultivarse intelectualmente —de una forma diferente a como lo hacía en su escuela y en su casa—, aunque para Alba la Colonia no era una escuela, era una casa en la que vivían "niñas de todas las ciudades de Colombia" y ahí "¡estaba el mar!":

Uno se levantaba por la mañana y ahí mismo nos llevaban al mar, ¡un ratico!, después uno salía se bañaba con agua fría, dulce, tomaba el desayuno y después a estudiar, por la tarde caminábamos

---

de la familia, prevenir enfermedades y combinar higiene y educación (Cano y Revuelta, 1995: 188-189).

218 Esta elección se debía a "la concepción de la adolescencia como la edad de mayores peligros en el desarrollo del individuo, más aún en el medio colombiano, en el que el niño llegaba este periodo de la vida con 'insuficientes recursos para atender a esa crisis múltiple e inapelable de la vida'. Esta crisis del desarrollo implicaba cambios definitivos en el organismo a nivel físico y psicológico, cambios por los que los niños dejaban la posición social adjetiva de conducido y representado, para adquirir cierta autonomía y prestancia. En este sentido las colonias eran instituciones de examen y profilaxis de la infancia a través de tratamiento de convalecencia, descanso y desarrollo de los hábitos higiénicos. En 1946 existían dieciséis Colonias, las cuales atendían a 3000 niños. De acuerdo a su orientación el tratamiento de los niños para su "restauración" incluía un régimen especial de alimentación, baños de sol, arena y sal, de acuerdo con las prescripciones del médico y "acatando las recomendaciones del médico de disminuir el trabajo intelectual como mecanismo para proteger el organismo debilitado de los alumnos pobres, sólo se dedicaban dos horas y media a las asignaturas intelectuales, y el resto del tiempo a la gimnasia, los deportes, los juegos, las excursiones, la lectura libre, el aseo personal, los cultivos y el cuidado de la colonia (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997: 315-317).



por los acantilados, ese era pues parte como del programa. Después como por ahí a las seis y media ya era la hora de la comida y después hacían una cosa que se llamaba la hora social, entonces la hora social era ¡para cantar, para contar chistes, para bailar!, entonces éramos todas en el jardín, porque la casa tenía un jardín afuera que tenía flores y árboles de mangos y había unas escaleras antes de entrar a la casa, que era donde nos sentábamos.

Allá descubrí el "Tesoro de la Juventud", una enciclopedia que era como de doce o quince tomos y en cada tomo había una mezcla de cosas como de geografía e historia y había historias de países con fotografías, había canciones, había juegos, había poemas, había cuentos, ¡cada tomo!, entonces yo en los tiempos que nos daban para leer, ¡porque había que leer!, yo era pegada de esa enciclopedia y después brincaba, ¡porque allá sí que miqueaba por esos acantilados!

Salíamos a caminar y a recoger caracoles, porque había cantidades que estaban allá pegaditos de los acantilados. Llevábamos unas cosas hermosísimas y entonces uno los guardaba y eso era como una moneda, entonces uno la cambiaba por un pedacito de pega, del arroz, ¡que eso era... el manjar más delicioso!, o uno la cambiaba por el pan, entonces uno cambiaba tantas cositas, por otras, y uno hacía muchas cosas: bailaba, jugaba y leía. Antes... pues yo si leía allá en la casa y en la escuela de mi tía, pero yo no tenía tiempo porque como vivía jugando y haciendo cosas de la casa, pues no me podía dedicar a leer como lo hice en Cartagena (Alba, 1945).



*“Seguramente estaba con el vestido descosido. Está foto yo la llevo ¡tan, pero tan, en el fondo de mi corazón!”*

*Alba acompañada de las profesoras en el jardín de La Colonia, Cartagena, 1955.*

Obviamente, la salida de la casa implicó distanciarse de la familia y allí surge también recuerdo de las nuevas formas de vínculo y de las nostalgias:

Como yo estuve un año lectivo en Cartagena en ese tiempo no me vi con mis papás, pero mi mamá me mandaba cosas, ella me escribía cartas y yo le escribía cartas y de vez en cuando hablábamos por teléfono porque nos llevaban a un lugar a hablar por teléfono. Mi mamá me mandaba unas encomiendas y ahí enviaba tortas o esa parva —que llamamos en Medellín—, mandaba ropa, vestidos que me hacía, porque como yo jugaba tanto el uniforme que me dieron ¡rápidamente!, estuvo roto, ¡bueno descosido!, pero eso no era tampoco un problema porque había una señora a la que uno tenía que mostrarle el uniforme pa’ lavarlo o para que se los cambiara. Pero ¡claro!, de vez en cuando daban como unas nostalgias... (Alba, 1945).

En la Colonia, quizás como parte de la apuesta educativa, la entrevistada tuvo la oportunidad de conocer museos, sitios históricos, hoteles importantes por las actividades de orden nacional que se realizaban en Cartagena. Allí, también estaba presente la educación religiosa, pero el ambiente de la Colonia, parecía incidir sobre la solemnidad:

Bueno, allá en Cartagena también se iba a la misa que era en la Iglesia de “El Cabrero”<sup>219</sup>, (...) también rezábamos todos los días el rosario, pero se rezaba allá afuera en el jardín, en las escalas donde uno se sentaba, entonces no eran tan aburridores como los de la tía Rosita (risas), y, también nos daban todas las clases normales de religión, de historia y todo eso. Pero lo mejor era que nos llevaban a los museos, a ver cosas del mar... (Alba, 1945).



*“Esta foto fue el día de la visita al Hotel Caribe. Estoy (derecha) con la hermana de la directora”.  
Cartagena, 1955.*

Del lado de las pretensiones de restauración nacional, quizás otros tantos niños como Alba darán cuenta de los efectos de la vida en sus biografías, desconociendo el carácter médico y la perspectiva estigmatizadora de los niños pobres. Lo interesante, para el análisis histórico de la infancia es que en el relato de Alba se reafirma que los sujetos no se hacen a merced de lo que dictan los gobiernos, sino gracias a la resignificación que hacen del mundo y de dichos dictámenes, reconvirtiéndolos incluso en alternativas de emancipación. En esta lógica, vale decir que aunque las iniciativas educativas pueden privilegiar a los privilegiados, también pueden dotar de herramientas culturales a aquellos que no tienen la suerte de adquirirlo en otro lugar que

---

219 Está iglesia es actualmente un museo y allí reposan los restos del presidente Rafael Núñez y su esposa Soledad Román. Esta iglesia fue construida por Núñez para que su esposa pudiera rezar porque en otras iglesias no le permitían entrar o era objeto de toda clase de críticas, ya que Soledad se había casado con Rafael Núñez que era un hombre divorciado y eso era mal visto en la sociedad cartagenera.

no sea en la institución escolar (Meirieu, 2001).

En el caso de Mercedes (1947), quien estudió en Bogotá, la escolaridad cobra presencia en estrecha relación con el texto de religión y la lectura, dando cuenta de aquello que resultaba más vinculante con su vida:

De la escuela, también recuerdo la historia patria porque uno tenía que aprenderse esos capítulos como una historia, eso también era bonito. Yo recuerdo que eso era bonito, a mí me gustaba la historia que también se la echaban a uno como un cuentico". Y es que yo era religiosa porque mi madrina era supremamente religiosa. Ella, por lo menos los domingos, se madrugaba a las 5 de la mañana para ir a la iglesia de San Diego, a misa de seis de la mañana y a la hora de la elevación, siempre me acuerdo que a la hora de la elevación, como empezaban a echar ese sahumerio me daban ¡unos mareos! y cuando ella se daba cuenta... me agarraba y ¡fun!, me daba un pellizco ¡tan hijuemadre!, y el mareo como que me pasaba (Mercedes, 1947).

La religión era un vínculo con su madrina, quien además le enseñó a leer antes de entrar a la escuela, tal como Marina, Virginia y Alba, aunque con prácticas lacerantes:

...ella fue la que me enseñó a leer y yo cuando entré a estudiar ya sabía leer, pero ella me enseñó con un cepillo en la mano y es que ella me decía siempre, a toda hora me decía, "usted tiene cucarachas en esa cabeza, se la voy a abrir a ver si se las saco". A mí no me gustaba leer, ¡para nada!, ¡claro!, imagínese la forma como uno ha aprendido, lo odia. Uno todo lo que ha aprendido así lo odia (Mercedes, 1947).

Este modo de alfabetización tuvo sus efectos en la trayectoria en la escuela, pero sin impedir su promoción, en parte gracias a esas otras formas de enseñar que no pasaban por el código escrito:

Yo odiaba leer y recuerdo la "Alegría de Leer", esa cartilla que existió hasta hace pocos años. Odiaba leer, pero pasé los años sin perder ni uno. Me gustaba la escuela porque, por ejemplo, me gustaban mucho las clases (...) porque la maestra para enseñarle a uno historia patria le echaba era como un cuentico. Contaba... era como una historia, ¡entonces me encantaba! Recuerdo que no me gustaban las matemáticas, pero era buena para español y era buena para historia y todo eso me gustaba mucho, todo era... todo lo contaba la profesora como un cuentico, entonces me parecía tan bonito (Mercedes, 1947).

El relato de Mercedes es muy valioso para comprender que si la cultura escolar ha dejado huellas en los sujetos, el "cómo" de la enseñanza ha tenido un lugar relevante y, en él, los trazos de las

interpelaciones que se hacían a los maestros para orientar su quehacer. De hecho, en el relato de la entrevistada emerge una maestra que pareciera enseñar intentando seguir las notas introductorias dirigidas "al profesor" de la Historia Patria Ilustrada:

Los grabados que ilustran la lección u otros que el profesor se procure, son la base de ella, y toca al catedrático encauzar la atención de los alumnos hacia la observación de las láminas para proceder a la conversación sobre el tema propuesto. Este ejercicio es fundamental para inculcar las nociones esenciales en cada tema y para acabar con el memorismo. Después de él se ejercitará a los alumnos a la lectura correcta del texto, que se aprovechara para explicar los términos que sean necesarios (Del Campo y Justo Ramón, 7ª Ed. 1957: 2)

Indiscutiblemente el fin último de "inculcar", apuntaba a asegurar que todos atendieran, entendieran y conversaran. La insistencia de la enseñanza de la historia patria y sagrada por medio del relato, en las palabras de la entrevistada, no es un dato menor pues dentro de su vida de infancia la cultura letrada no era lo más común.

Aquí, una vez más, se evidenciaría que, si bien los niños ricos y pobres tenían la posibilidad de acceder a la escuela, los diferentes ritmos y las diferentes transacciones evidenciadas en los relatos, ponen en evidencia que las diferentes formas de configurarse como alumnos están estrechamente relacionadas con eso que Bourdieu llama capital cultural: eso que trasciende la escuela, eso que la hace para unos poco relevante y para otros apreciable, eso que la hace excluyente pero al tiempo la constituye como posibilidad de ser incluido y/o como los otros:

Del salón de clase recuerdo que era grande, como en un segundo piso y daba una ventana hacía la calle. Yo en esa escuela tenía amigas y eran queridas y uno... y yo... salía siempre a recreo, pero no a jugar, sino salía y me sentaba a charlar y recuerdo, también, que habían unas compañeras que a veces hacían presentaciones y había una que tenía una voz muy bonita y cantaba música española, cantaba muy bonito. En la escuela a mi no me gustaba jugar, no me llamaba la atención y había compañeras que eran como de mi mismo modo de ser, entonces, ellas salían... salíamos al patio a sentarnos a charlar, simple y llanamente a eso o a comer cualquier cosa. Yo en la escuela era igual que las otras niñas (Mercedes, 1947).

Era igual, dice la entrevistada, pero emergen los matices de su diferencia y de sus resistencias, especialmente, a esos aprendizajes que la vinculaban con el mundo doméstico —que era lo que le ocupaba el tiempo en la casa y le hacía tan pesada la jornada del día—:

Yo me acuerdo que pasé mi primaria sin perder ningún año, pasé simplemente bien. Ya cuando estaba en esa otra casa —y tenía que trabajar en la pensión de los estudiantes — cuando ya era más grande, hacía las tareas por la noche. Yo recuerdo que las hacía por la noche cuando vivía donde esta otra señora, porque ella tenía hijos que estudiaban por la noche, entonces, estudiábamos todos. Cuando ya todos los oficios se terminaban de hacer, nos poníamos a hacer tareas o lo que teníamos que hacer, pero por la noche, todo por la noche. Me acostaba a la hora que se pudiera, pues no recuerdo, pero a la hora que se pudiera y al otro día a madrugar otra vez para poderle dar los desayunos a los estudiantes y yo también salir, a veces hasta en ayunas porque el tiempo no alcanzaba y había que servirles a ellos los desayunos primero y organizar.

Entonces yo iba a estudiar y venía. Como las jornadas en esa época eran diferentes, en la primaria uno entraba por la mañana, salía a las once de la mañana, volvía a entrar a las dos de la tarde y salía como a las cuatro de la tarde. Esas eran las jornadas antiguas y más o menos uno estudiaba todo el día, entonces, yo tenía que sacar tiempo para ayudar en la casa.

(...) Yo era como bien en la escuela, pero me castigaban por la costura. Eran unos castigos ¡tan feos! En la escuela me hacían unos castigos muy feos porque yo odiaba la costura.

En esa época uno tenía que hacer algo de manualidades y un día determinado era clase de costura y uno tenía que bordar, cualquier cosa hacer, y yo no la hacía. Entonces la profesora lo arrodillaba a uno sobre esas latas de gaseosa, (...) dos, tres horas, según las horas que durara la costura. Otros castigos eran que a veces, también, me ponían con unos ladrillos con los brazos arriba, a caminar por todo el patio porque no quería coser, no quería hacer nada.

Y no me gustaba... ¡yo no sé... odiaba coser! y tan es así que yo, hoy en día, soy mala para coser...

Al fin yo entré como a quinto de primaria y me dije: ¡ay no, yo ya no aguanto esto! Entonces, yo dije voy a hacer algo y recuerdo que la profesora que me tocó ese año, ella si era como querida conmigo, me dijo vea yo le voy a enseñar una cosa en una tela que se llama granité y hace una cosa que se llama “punto de llama”. Pues, me eché el año haciéndolo, ¡el año haciendo un mantel!, pero lo hice, eso sí lo hice y me quité el castigo de encima... (Mercedes, 1947).

Como indica Mercedes la costura era una materia de las enseñanza primaria que debía dictarse de primero a quinto, aquí se levantaba una de las más evidentes diferencias en la educación para mujeres y hombres, de hecho en el Decreto 3468 de 1950, por el que se establece el Plan de Estudios para las Escuelas Urbanas, se estipula la diferencia la materia "Obras Manuales y Agricultura, para varones" y "Obras Manuales y Jardinería, para niñas". Estas últimas se relacionaban con labores de limpieza y cuidado del mobiliario de la escuela y la casa, con la alimentación, con pequeñas industrias y con el vestido, precisando que abarcaba: "uso de la aguja y el dedal. Destreza para enhebrar la aguja; aprendizaje de puntadas (...) remendar los vestidos de las niñas (...) formar el habito de remendar la ropa...". Y año a año, las variaciones

consistían en "intensificar y perfeccionar lo del año anterior" (MEN, 1950: 41-46).<sup>220</sup>

Era obvia la resistencia de la niña, como la necesidad de transar con la escuela, pues no había alternativa para escapar de la enseñanza de las labores femeninas. Finalmente, aunque Mercedes terminó la primaria sin repetir ningún año, su inicio después de los siete años generó problemas para continuar el bachillerato. Aquí, de otra forma, el dispositivo hizo el filtro y la niña resultaba demasiado grande para ocupar la escuela regular evidenciando cómo el sistema ha privado de formas diferentes a quienes no encajan plenamente en su matriz institucional, sin que ello signifique que en la perspectiva de los sujetos sus experiencias de infancia se hayan desvanecido.

---

220 El plan de estudios de esta materia concluía con un módulo de "puericultura y Economía Doméstica", en el que se explicitaba su relación con la formación para el cumplimiento de los "deberes de la mujer en la vida del hogar" (MEN, 1950).

## **CAPÍTULO V. SUBJETIVACIÓN POLÍTICA E INFANCIAS: LOS NIÑOS COMO TESTIGOS DE LA VIOLENCIA<sup>221</sup>**

### **DEBATES SOBRE LA INSERCIÓN DE LOS NIÑOS EN LOS ESQUEMAS DE ORGANIZACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA EN COLOMBIA**

El periodo de análisis condensa, sin lugar a dudas, uno de los momentos más intensos de la escisión y confrontación sociopolítica, por cuenta de las pugnas partidistas en el país. Aunque este fenómeno ha sido analizado, desde diferentes perspectivas, como parte de ese periodo de la historiografía denominado como la "Violencia"<sup>222</sup>, queda todavía pendiente el análisis desde la perspectiva de la historia privada y desde la mirada de actores dados.

Precisamente, en la reconfiguración de las experiencias de infancia de sujetos que sitúan sus trayectorias biográficas en diferentes contextos en el país, entre los años treinta y cincuenta, es notoria la emergencia de las pugnas partidistas como parte de los procesos de subjetivación y de las articulaciones entre las memorias individuales y colectivas. Esta particularidad en la reconfiguración de las experiencias, permite vislumbrar un aspecto que resulta esencial en el abordaje histórico cultural de la infancia, en tanto, permite visibilizar a los niños en el terreno de la socialización política<sup>223</sup> y hacer reconstrucciones de las significaciones individuales en torno a

---

221 Algunos desarrollos de este capítulo fueron presentados en la ponencia "Subjetivación Política en las Tramas de Memorias de Infancia (Colombia 1930-1954)", en el XVI Congreso Colombiano de Historia, realizado en la Ciudad de Neiva, entre el 8 y 12 de octubre de 2012.

222 Se han dado diferentes delimitaciones temporales, por ejemplo el colombiano Buhsnell (2009) sitúa el periodo de la violencia entre 1946-1957, tomando evidentemente la terminación de la República Liberal y el inicio del Frente Nacional; Fals Borda, Guzmán y Umaña (2005), se circunscriben al periodo de 1948-1958, situando como acontecimiento esencial la muerte de Jorge Eliecer Gaitán. Para Urrego, (2002), la violencia se inicia en los años treinta, aunque se pregunta si es solo la continuidad de la confrontación entre liberales y conservadores.

223 Socialización política es una categoría que suele asimilarse a la de cultura política porque ambas aluden a la construcción de significaciones culturales en torno a la política. En el presente análisis se considera que la socialización política "debe tener como referente original el mismo concepto de socialización, que se entiende, —siguiendo la clásica propuesta de Durkheim—, como un proceso por el cual una determinada sociedad, por medio de la familia y otras instituciones especializadas, transmite el legado cultural, formal o informalmente, a las nuevas generaciones, mediante variedad de secuencias y rituales". En esta lógica, la socialización política se refiere a "todos los procesos de enseñanza y aprendizaje (formales o no formales) en una cultura (...) para habilitar como miembros (como integrantes, como súbditos o ciudadanos) de instituciones (familiares, vecinales o municipales, nacionales o transnacionales, o un conjunto de todas ellas), a los individuos que han habitado o habitan [un territorio]. Dicha

la política.

En lo que respecta a los discursos acerca de la infancia, en el periodo de análisis, es evidente que de la mano de una perspectiva moderna, que insiste en la diferenciación del mundo del niño y del mundo de los adultos, se abrieron debates sobre la necesidad de que la infancia se mantuviera fuera de las disputas partidistas y, en particular, sobre la urgencia de que las opciones escolares no pasaran por las orientaciones ideológicas:

...si bien los partidos políticos son las fuerzas que encauzan las más vastas energías sociales (...) esto no implica ciertamente convertir los institutos de educación en fábrica de elementos para determinada agrupación política. La escuela labora por la Patria en su totalidad. Así, ojalá muchos de los ciudadanos que en este plantel se formen vayan a enrolarse luego en una y otra de las fracciones políticas que hoy nos dividen, más no para aportar a tales grupos nuevos rencores y nuevos odios, sino para ennoblecer y levantar la lucha, para unir a los contrarios en un mismo amor por la Patria. No; no es el indiferentismo político lo que pretendemos; es el desapasionamiento sectario. Todo ciudadano de una democracia tiene perfecto derecho de intervenir en los destinos de su Patria. Mejor todavía: es su deber. Más no puede corresponder a la escuela adoptar un partido de exclusión. Su labor es más amplia: prepara una capacidad, desarrolla un espíritu, modela un carácter (Nieto Caballero, 1958: 44-45).

Para los intelectuales y especialistas las agitaciones doctrinarias eran contraindicadas porque consideraban que la infancia era la edad para inculcar “sentimientos de veracidad, de hombría, de lealtad, de caballerosidad” y no para insinuar rencillas. Esta idea cobró una fuerza importante en el direccionamiento de las instituciones escolares, por lo que se cuestionó fuertemente a los maestros que educaban en el odio a las generaciones que llegaban a la escuela (Nieto Caballero, 1966, 72) y se indicó los estragos que la politiquería traía a los niños.

Los trastornos que traía a la infancia los preceptos políticos se asociaron, incluso, a la delincuencia infantil, tal como se aprecia en la Tesis de Ciencias Jurídicas de Pedro Buitrago, para quien enseñar a vitorear determinadas colectividades políticas hacía de los niños espíritus feroces, sectarios, alejados de los sistemas humanitarios de convivencia social y cercanos al odio, al considerar que éstos carecían de la capacidad de comprender las ideas políticas (Buitrago,

---

cultura política se arraiga como hábito [...] en los individuos, principalmente por medio de la socialización infantil que, como ninguna otra, [...] deja una impronta decisiva en la personalidad...” (Restrepo, Ortíz, Parra y Medina, citado por: Herrera, Pinilla Infante y Díaz, 2005: 60-61).



1937: 56).

En esta perspectiva Buitrago denunciaba también a los maestros y políticos que trataban el tema con los niños como “futuro ejercito electoral” y les exhortaba a tomar el ejemplo de algunas naciones donde estaba terminantemente prohibido hablarles de política a los niños, "Dejando este momento para cuando el futuro elector se dé, más o menos cuenta, de los que tales términos quieren decir". En sus palabras, la politiquería debía alejarse del niño lo mismo que se debía alejarse "de él una cortante navaja o un arma de fuego", porque de lo contrario el niño crecería como "una fiera en las más agresivas montañas tropicales (1937: 56-57).

Evidentemente, estos discursos ponían de presente que los niños hacían parte de los embates de partido y, de hecho, como se vislumbra en la prensa de la época las pautas de crianza, las relaciones sociales, las dinámicas familiares, las elecciones de los colegios y su permanencia guardaban relación con la orientación partidista de las familias. El problema de la "contaminación de la política" presentado en la Revista Cromos sirve, precisamente, para compendiar las discusiones, los implicados y la idea de infancia por la que se pugnaba:

...es triste ver que todavía hay padres de familia, y aún algunas madres, que inculcan a sus hijos las pasiones políticas, que discuten de política con ellos o delante de ellos, cuando todavía no comprenden de que se trata. Todavía hay, por desgracia, muchos padres de familia, que se preocupan de que si el colegio que escogen para sus hijos es regentado por liberales o por conservadores, pues eso tiene para ellos más importancia que la educación y la instrucción de sus hijos.

Los padres deberían preocuparse más de la instrucción y de sus problemas. Para esto sería necesario, en primer lugar, que se preocuparan por escoger más a conciencia los profesores de sus hijos. No es necesario que aquellos se distingan por su fortuna, posición social, poder político o dignidad eclesiástica. Hay que buscar maestros activos, de espíritu abierto y entusiasta, que amen sinceramente a la juventud y estén llenos de una fe ardiente en el porvenir. Gentes que, según la palabra del Evangelio, hayan conservado un alma de niños, gentes miren hacia un vasto horizonte, gentes de corazón joven deseosos de edificar obras nobles.

(...) La contaminación de los colegios y escuelas con la política de partido es verdadero azote. No solamente se nombran los profesores y maestros, con demasiada frecuencia, con miras políticas, sirvan o no, sino que el mezclar la política a la educación es muestra de esa estrechez de espíritu que quiere que la juventud sea educada a la fuerza en las ideas de la generación de sus mayores. ¿No es absurdo creer que los jóvenes solamente podrán andar por el camino recto, si adoptan ciegamente y en todos sus detalles las ideas de sus padres acerca del mundo y de la vida? Qué mejor sería educar a la juventud en una independencia intelectual cada vez más grande, renunciar

a toda sugestión a fin de que llegue libremente, por su propio juicio y por sus aspiraciones profundas, a tomar, frente a los problemas sociales, económicos y morales, una actitud libre del peso de la tradición. El que contribuye a introducir en los colegios la política de partido, se hace cómplice de una especie de violación del alma infantil, y contribuye así a perpetuar el papel nefasto que desempeña en nuestra vida nacional la lamentable lucha de partidos (Cromos, 8 de agosto de 1942).

La importancia de la socialización política tuvo un matiz especial en el sector rural pues, en algunos casos, los párrocos se pronunciaban frente a las acciones implementadas por el gobierno para facilitar la permanencia de los niños en la escuela, afirmando que ponían en grave peligro a los campesinos porque generaban su desarraigo y la separación de “formas de autoridad” orientadas por el discurso católico (Silva, 2005).

Las exhortaciones a la acción, a la no intervención o a la corrección por parte de los adultos y las instituciones en la formación ideológica de los niños, permiten percibir la importancia que tuvieron éstos como sujetos políticos. Este lugar se ratifica en las vivencias de infancia de los entrevistados, no solo por las constantes alusiones a lo que implicaba ser niño en una familia conservadora o liberal en la zona urbana o en la zona rural, sino también por los modos en que recuerdan haber presenciado el conflicto social y político, propio del periodo. En este sentido, es indiscutible que las memorias de infancias, al poner en escena aquello digno de ser "recordado" o de aquello que, obstinadamente, emerge a la hora de tramar las trayectorias biografías de la niñez, se asocian a esos procesos de enseñanza y aprendizaje, formales e informales, tendientes a la delimitación de modos específicos de concebir lo acertado, lo(s) bueno(s) y lo correcto en la organización y la participación en la esfera de lo público, pero también en la orientación de lo privado.

## **CONTIENDAS PARTIDISTAS Y CONSTITUCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE INFANCIAS: LOS NIÑOS Y LA VIOLENCIA POLÍTICA**

La adhesión a un partido político es un referente común de las experiencias de infancia en los relatos de los participantes en la investigación. En esta lógica, resulta clara la orientación ideológica de la familia y del contexto en que se sitúa y los consecuentes efectos en la crianza, en las formas de verse a sí mismos, de ver a los otros y de apreciar el contexto.

Marina (1925), en el transcurso del relato insiste en que la familia era liberal y que de allí dependía la opción de la institución educativa y, de cierta manera, la opción de los amigos, aunque como integrante de una familia adinerada permite comprender cómo la clase social no se diluía ante las diferencias de partido y matizaba las alianzas:

Bueno... una cosa particular de los Gimnasios, donde estudiamos con mis hermanos, es que la mayoría éramos de familias liberales y en esos años nosotros oíamos hablar de política todo el tiempo. En la casa no se hablaba sino de política: nos desayunábamos con política y almorzábamos con política, entonces yo siempre viví esa división entre liberales y conservadores, siempre la viví porque en mi casa son muy liberales, entonces los conservadores ¡nooo!

Había mucha diferencia con los conservadores, pero eso no quiere decir que no tuviéramos gente amiga. Mi papá fue muy politiquero sin estar en la política y él era liberal, pero tenía amigos y clientes conservadores... ¡hasta el presidente!

Recuerdo una anécdota de mi papá con el doctor Urdaneta Arbeláez<sup>224</sup>. El doctor Urdaneta fue paciente de mi papá desde mucho antes de ser presidente. Una vez pidió cita y entonces el doctor Arbeláez le dijo a mi papá, doctor Restrepo yo otra vez aquí, cómo le parece. Y mi papá le dijo, me parece que hace muy bien en ¡no confiarse de los suyos!

Mucho tiempo después ya cuando fue presidente el doctor Urdaneta, mi papá le dijo: — ¿usted confía en mí?, — ¡claro!, por eso vengo aquí, respondió el presidente. Entonces mi papá le dijo, —pues sí confía en mí no tiene porqué traer todos estos guardaespaldas y dejar esta escalera llena de gente; yo, con toda esta gente aquí no trabajo (Marina, 1925).

Marina recuerda que su papá trabajaba en la casa y que resultaba muy incómoda para la familia y los niños que llegaran personas armadas y eso asoma como un referente de turbación en la vida de infancia. No obstante aparecen también los recuerdos de sucesos políticos significativos para la familia:

...Yo era muy pequeña, me acuerdo también de cuando Olaya Herrera<sup>225</sup> subió a la presidencia..., me acuerdo por la felicidad que hubo y no sé por qué, eso lo asocio a unos carnavales. Es que

---

224 Roberto Urdaneta Arbeláez, fue presidente designado entre 1951 y 1953, ante la delicada situación de salud del presidente Laureano Gómez que lo llevó a retirarse del cargo. Al momento de la designación era ministro de Gobierno. En palabras de Alberto Lleras Camargo. "Nació, como dicen los ingleses, con la cuchara de plata en la boca. El poder lo rodeaba en sus formas más visibles. Su padre era la estampa misma del mando, un general del segundo imperio. Su apellido era el poder, la tradición, la gloria. Su casta se hundía, por el lado materno, con las más fuertes raíces, en la montaña ultraconservadora, católica, marinilla, en una palabra. El conservatismo mandaba" (El Tiempo, Rep. 21 de agosto de 2012).

225 Enrique Alfredo Olaya Herrera fue presidente entre 1930 y 1934. Inauguró el periodo denominado con la República Liberal y se considera uno de los estadistas más distinguidos de la generación del Centenario en Colombia.

cuando yo era niña, también hubo carnavales en Bogotá (...) Olaya Herrera era muy alto, muy fornido, como que tenía muy buen presencia. Me parece que fue la época del conflicto con el Perú y recuerdo que los matrimonios donaban las argollas para mandar a hacer armas y mamá se sacaba y se ponía su argolla, se la quitaba y se la ponía, se la quitaba y se la ponía (risas). Es que ellos eran liberales desde la casa, desde muy chiquitos eran liberales. Papá era de familia antioqueña, pero radicada en Bogotá desde hacía mucho tiempo, mamá si era de Cundinamarca —familia de Zipaquirá— (Marina. 1925).

Las palabras de la entrevistada expresan de manera clara que la opción de partido era parte de las tradiciones familiares, de lo que se heredaba. Así, "la política influía en todo, era importantísima". En su caso, la elección de la institución escolar tenía una marca evidente de partido, de familia, de allegados y de clase: "Los gimnasios eran colegios liberales y todas las familias, la junta directiva del Gimnasio Femenino eran muy afines a nuestra familia, por varios entronques familiares" (Marina, 1925).

Inscribirse en una familia liberal es, para la entrevistada, lo que justifica la elección de una institución orientada por los principios de la Escuela Nueva, así como las aperturas que se tenían frente a los niños en la familia: "Se hablaba de política de día y de noche y los niños estábamos absolutamente familiarizados, nosotros estábamos en la mesa, siempre nos sentábamos con los mayores (...) nunca nos sacaban ni nos prohibían" (Marina, 1925).

Justamente allí encuentra la entrevistada la ocasión para contrastar las formas de crianza en las familias conservadoras y para demarcar las diferencias en las relaciones entre los niños y los adultos:

Yo tuve una amiga que era de una familia muy conservadora (...) y mi papá fue respetuoso con eso, y finalmente uno si comprendía que la educación de ella era distinta. La educación en ambas familias era diferente... a mí, por ejemplo, me creían lo que decía, por eso me ofendía que pusieran en duda lo que decía. Es que un día nos fuimos para cine y allá llegó el papá Don Arturo Hernández, a ver si estábamos. A mí me pareció una ofensa porque ¡por qué no nos iba a creer! Él fue muy atacado por los liberales porque tuvo varios puestos en el gobierno —no sé en cuál de todos—. Le decían chichimoco y era muy conservador<sup>226</sup> (Marina, 1925).

---

226 Arturo Hernández, conocido popularmente como 'chichimoco', hizo parte de los escándalos en la administración de Bogotá por la corrupción y el despilfarro del presupuesto de entidades como el Tranvía y el Acueducto (Vega, 2002: 110), durante el gobierno de Abadía Méndez, entre 1926-1930.

La diplomacia descrita por Marina resulta oportuna para señalar, como dice Urrego, que "en los años treinta se registra el inicio de las confrontaciones — ¿o deberíamos decir su continuidad?— entre liberales y conservadores", con mayor intensidad en el ámbito rural por la búsqueda de un cambio en la correlación de fuerzas entre los partidos, a través de la reconfiguración de las zonas de hegemonía y del recrudecimiento de la acción punitiva contra el opositor. En este sentido, el enfrentamiento partidista entre los campesinos fue alentado por las directrices de los partidos y pasó por el "castigo ejemplarizante del adversario" (Urrego, 2000: 114-115). La intensidad del conflicto y de la identidad partidista, en el campo, se percibe en la experiencia de infancia de José (1930):

Quando yo era pequeño —que me orinaba en los pantalones-, yo vivía con mi abuelita y ya en esa época de 1930 en adelante se había principiado a ver ¡eh!... ¡mucho política! y se agarraba la gente de las veredas, los liberales contra los conservadores y así, había ¡mucho violencia!, pero todavía no había que guerrilla, ni nada de esa cosa.

Y bueno unas veredas atacaban a las otras por... por política y entonces una noche —en un 24 de junio que es San Juan-, un señor que vivía cerca —que tenía muy buena plata- hizo una fiesta con muy buena chicha —porque allá se hacía la chicha para todas esas fiestas-, y con invitados y toda esa vaina y músicos (...) cuando llegaron desde el pueblo de Chiquinquirá —y eso gastaba más de una hora de camino- unos tipos que mandaron desde el pueblo para que fueran a matar a ese señor por política y se formó una balacera.

Mi abuelita me cargó a la espalda, salió de la casa y me decía "calle mijito, no vaya a llorar porque ¡nos matan!, porque se metió la gente de otra vereda y van a venir es matando casa por casa" (...), pasó por otra casa vecina y dijo "¡Ay! mire ese abaleo, eso fue que se metieron, ¡aquí van a venir a matarnos, vámonos por allá arriba!". Y nos fuimos a donde había un poco de matas —un lindero- y nos fuimos para allá, para atrás, dejando las casas solas (...) y mi abuelita me decía, "no llore mijito, no vaya a llorar ¡por nada, porque nos cogen!", y ahí me llevaban cargado, pero yo no sabía que era, yo no sabía de que se trataba ni nada, yo no.

Yo oía los tiros esos, pero entonces yo como había oído la pólvora cuando me llevaban por ahí a bazares al pueblo (...) yo pensaba que eso era pólvora (...)

Hubo cuatro muertos, mataron a la familia que estaba de fiesta...

Se mataban por política..., la vereda de nosotros es muy conservadora toda, allá no hay un liberal para nada y en las otras veredas —allá cerquita- son liberales todos y entonces como se ofendían entre los habitantes de las veredas, mi abuelita pensó esa noche que se habían venido los de allá, los vecinos de allá de la otra vereda y que venían a matarnos a todos...

Nosotros éramos conservadores desde niños porque toda la vereda era conservadora. Es que allá se dividía era por veredas, la de Puente de Tierra y Molino eran de conservadores, ¡todo es conservatismo como un berraco!, de ahí para allá, sigue la vereda del Escobal y Tibista y todos eran liberales... (José, 1930).

Como explica el entrevistado, no solo las familias sino las veredas eran conocidas por ser de liberales o de conservadores y éstas eran las que sufrían con más impacto la colonización y politización de los municipios. Por ejemplo, durante los gobiernos conservadores (1885-1930), los municipios liberales perdieron terrenos porque fueron anexados a los municipios vecinos de conservadores. Cuando los liberales retomaron el poder respondieron al acoso y al despojo. Los abusos se intensificaron en los años treinta:

...era inevitable que todo municipio colombiano experimentara algún grado de tensión política después del 7 de agosto de 1930, cuando asumió el poder el nuevo gobierno. A medida que se procedía al nombramiento de gobernadores, alcaldes y funcionarios, los viejos patrones de patronazgo se modificaron. Los conservadores comenzaron a perder cargos (...) y a los líderes locales, caciques y gamonales se les pidió que hallaran maneras de mitigar o eliminar el impacto de los cambios (Henderson, 2006: 266).

En este sentido, los gobiernos liberales asoman en la memoria de infancia de los niños de familias conservadoras como parte de un padecimiento:

Cuando murió Olaya Herrera<sup>227</sup>, ¡lloraba el ferrocarril! Lo pusieron a llorar y eso como lloraba ese ferrocarril, ¡pero harto!, ¡duro! Yo me acuerdo que pensaba “pero ¿qué será, que será?”, y yo oía eso... pero que será esa vaina me preguntaba, cuando ya por la tarde dijeron, “fue que murió Olaya Herrera”. Olaya Herrera murió y, entonces, esa fue la cosa. Los liberales se tomaron el poder con Olaya Herrera y el partido liberal mandó 16 años en esa época, 16 años y el conservatismo sufrió ¡mucho! (José, 1930).

En tiempos de elecciones, las tensiones se intensificaban porque la maquinaria de los partidos se ponía en marcha, de tal modo que los campesinos se movían en gran número para registrarse en los pueblos para votar corrientemente siguiendo al patrón, es decir, al líder, pero también se movilizaban para el ataque a los adversarios y, como señala José, en eso participaban los adultos —hombres y mujeres— y los niños.

...los conservadores se metían a unas veredas (...), se tomaron todas esas veredas ¡hijue madre!, pero en eso obraron mal, porque se robaron hasta los perro finos que tenían en las veredas, robaron las casas, se robaron los caballos, le metieron candela a los montones de trigo y tumbaron

---

227 Presidente en el periodo 1930-1934. Murió en Roma el 18 de febrero de 1937.

las casas y todo. Y eso le dieron ¡duro al liberalismo!, ¡berracamente!, y entonces ya desde esa época cobraron respeto esas veredas conservadoras.

Ya los liberales salían a una cordillera que hay, los conservadores también y hubo unos abaleos grandes, pero eso era con fusil, de ese fusil antiguo (...) A esos sí me hallé yo, (...) yo estaba pequeño, pero me mandaban a llevarle guarapo a esa gente, “vaya llévele guarapo allá a toda esa gente que están cuidando para que no se nos meta el enemigo”. Y yo iba allá y ellos estaban allá todos acostados boca abajo y con sus fusiles ahí. Yo les llevaba guarapito y otras señoras les llevaban de comer o cocinaban porque se hacía unas ollas grandes de comida y coman. Y se estaban ahí, por si se venían los otros...

Cuando ya estaba más grande —ya tenía como mis diez años—, los conservadores nos metimos a Saboyá porque dijeron que el enemigo iba a venir a tomarse el pueblo y nosotros nos fuimos primero a meter a donde los liberales. Ahí si me llevaron a mí porque ya estaba grandecito y yo ayudaba a pelar papas a las señoras y pelaban papa y hacían de comer para toda la gente y la gente toda allá.

Los liberales de Saboyá salieron de ahí, se echaron a perder, dejaron las casas ahí solas y ya la policía dijo, “ustedes pueden utilizar las camas, se quedan a dormir ahí, pero nada de ir a robar ¡nada!, no pueden robar nada porque a la cárcel se van”. Nosotros ahí encontramos unas casas solas, porque la gente había salido por miedo... Esa noche se perdieron los liberales (...), pero no hubo robo, ahí nos metimos a las casas a dormir un rato, la policía estaba ahí y la gente también estaba en la plaza. Ahí toda esa gente, esperando que se vinieran los liberales, pero ahí no hubo nada. ¡Nada, nada, no hubo nada y duramos tres días!

Mis hermanos estaban muy pequeños y ellos no fueron, yo era el más grandecito y me fui allá con las señoras que iban a ir y los señores de la vereda, -los cabecillas del conservatismo-. Nos estacionamos en Saboyá y a hacer de comer se dijo. Mi mamá no fue (...) Yo agarré y me fui con la gente del pueblo porque decían “¡el que no vaya es porque es liberal, el que no vaya es porque es liberal!”, entonces los que estábamos por ahí decíamos “entonces nosotros vamos porque nosotros si somos conservadores”, y nosotros nos fuimos ¡claro! (José, 1930).

Cabe recordar que el afianzamiento de las pasiones y odios partidistas en las zonas rurales se dió gracias a la intensidad de la educación religiosa, el atraso cultural y la subyugación económica que, en conjunto, permitieron a los caudillos empoderarse e involucrar a los campesinos, hombres y mujeres, niños y adultos, en *vendettas* entre las veredas. Para Sánchez (2004), estas dinámicas dan cuenta de una paradoja porque finalmente la politización partidista (liberal-conservadora), se constituyó en una *politización despolitizada*, en la que no había actores sino adeptos. Aunque este análisis no puede desplegarse en el presente trabajo, lo que interesa destacar es que la pugna partidista o, mejor aún, la violencia es ese flash de memoria que ilumina las experiencias de la infancia de los entrevistados, ratificando el lugar de los niños como objetos de socialización y, en algunos casos, como participantes de las confrontaciones —en cercanía con lo señalado por el entrevistado y por algunos analistas— en el seno de dinámicas determinadas por

las solidaridades comunitarias de los partidos<sup>228</sup>.

Aunque José alude a su participación en tareas de sostenimiento, en su relato es evidente que la idea de pertenecer al partido estaba por encima de todo y eso explica que se movilizaran de una vereda a otra incluso sin que fuera necesaria la unidad familiar.

Lo anterior no significa que las confrontaciones partidistas y la violencia no hayan signado las biografías de las personas de las zonas urbanas o, específicamente, de los sujetos entrevistados. De hecho, las vivencias de los participantes en la investigación permiten advertir que los niños en los diferentes contextos estuvieron de diversos modos signados por los efectos de las contiendas partidistas y vivieron desde diferentes aristas y con diferente rigor la violencia.

## **EL 9 DE ABRIL, ENTRE LA HISTORIA OFICIAL Y LAS MEMORIAS DE INFANCIA,**

En el caso de los sujetos que vivieron en Bogotá no cabe duda que uno de los hechos más contundentes, en sus trayectorias biográficas de infancia, fue la muerte de Jorge Eliecer Gaitán el 9 de abril de 1948 o los hechos conocidos como el *Bogotazo*<sup>229</sup>. Las experiencias de infancia de Virginia (1937) y de Santiago (1939) resultan especialmente expresas de que estos hechos marcan la historia del país y, aunque podría decirse que su aparición es fruto de eso que algunos denominan la memoria épica —es decir, configurada por hechos, personajes memorables del mundo institucionalizado—, lo importante es que permiten advertir una memoria de lo cotidiano, de lo que aconteció con dos niños que se encontraban haciendo lo que comúnmente hacían un día viernes en las horas de la tarde y una memoria de las maneras en que, de puertas para dentro, se vivía ese agitado año de 1948. En el caso de Virginia, el relato se refiere a un hecho que permite ratificar que los niños eran esos testigos silenciosos de un agitado entorno político.

---

228 Una característica propia de un "orden de lo arcaico y prepolítico" que llegó a la gente "antes que el Estado o el sentido de nación" (Sánchez, 2004: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/ensayo/violen.htm>)

229 Con el anuncio del asesinato de Jorge Eliecer Gaitán se generaron motines masivos de protesta conocidos como el Bogotazo, sin embargo los analistas señalan que la expresión es inadecuada porque deja la sensación de que en las demás ciudades y en los pueblos no hubo manifestaciones violentas, cuando en realidad las hubo, aunque el mayor desastre ocurrió en Bogotá donde la mayor parte del centro quedó destruido.



Yo me acuerdo..., mi papá era conservador y mi mamá era de familia liberal, o sea mi abuelo — al que yo quería tanto— era liberal y mi papá era conservador y yo me acuerdo, muy vagamente de que cuando “La Marcha del Silencio” de Gaitán —que yo vine a saber que se había llamado así mucho después—, fue una cosa ¡tremenda!, porque mi papá decía: “es que los liberales salieron a la calle”, ¡pero era más que los liberales!, era más, era que Gaitán convocaba... a la gente que no era la que tradicionalmente dirigía el país, sino a los obreros, a los trabajadores, entonces eso se percibía como una amenaza... como una gran amenaza (Virginia, 1937).

No hay que olvidar que Virginia era integrante de una familia adinerada y que sus palabras ayudan a vislumbrar una percepción sobre lo que significó Gaitán en la clase alta y de las percepciones que tenían de él y del pueblo. Como dice Virginia la "Marcha del Silencio" fue un acontecimiento que exacerbó los ánimos. Para los años cuarenta el retorno de los conservadores al poder generó un estallido de confrontación en las zonas rurales —se trataba de conservadores que salían a cobrar las viejas deudas y ofensas que habían acumulado durante los gobiernos liberales, pero también de liberales que no estaban dispuestos a aceptar el nuevo gobierno y a los nuevos mandos, pues la vida se conservatizó<sup>230</sup>—. Se desató una persecución de la Policía y el Ejército contra los liberales en el país, pero con especial fuerza en los pueblos de Nariño y Boyacá. La violencia se agudizó aún más a comienzos de 1948, por lo que Gaitán convocó a la famosa Marcha.

La marcha del silencio del 7 de febrero de 1948, la más audaz escenificación pública contra la violencia de aquellos años, fue convocada en nombre del partido liberal como protesta por el asesinato de sus copartidarios. "En Silencio el Liberalismo Pedirá Paz y Justicia y Rendirá Tributo a sus Muertos" rezaba en gran encabezado Jornada, el periódico gaitanista, dos días antes

---

230 Se desató una persecución de la Policía y el Ejército contra los liberales en el país, pero con especial fuerza en los pueblos de Nariño y Boyacá. La violencia se agudizó aún más a comienzos de 1948, por lo que Gaitán convocó a la famosa “Marcha del Silencio”, para pedir al Ejecutivo que no hubiera más desmanes por las fuerzas de la policía y el ejército contra los seguidores del partido liberal en las áreas rurales. Un maestro conservador, describe un poco la dinámica que se vivía en los pueblos: "Mariano Ospina conservatizó poco a poco el ejército. Cada vez que el pueblo, los campesinos, iban a ser seleccionados para el servicio militar se le pedía a un tipo que conocía muy bien a la gente que acompañara al capitán que reclutaba. Entonces cada uno de los muchachos aptos para el servicio militar iba pasando frente al tipo y el hombre le hacía una señal al capitán para indicarle si era conservador o liberal. A los liberales no los llevaban pero tampoco les daban libreta militar sin la cual era difícil trabajar, lo primero que hacía un dueño de una finca grande, de un ingenio, era pedir la libreta militar. y así se sabía si el cliente era liberal o conservador. La policía tenía la misma maña. A jóvenes de 18 o 25 años les pedían libreta y si no la tenían era porque eran liberales y ahí mismo recibían las consecuencias (...) A la par con el ejército, los funcionarios también fueron conservatizados. Una vez que llegó el partido conservador al poder no se nombraban sino funcionarios conservadores o tipos que se dejaban influenciar por las altas esferas, gente manejable y dócil. Los alcaldes, los jueces, todos los empleados del gobierno eran puras marionetas. Yo te nombro y tú me ayudas, era la consigna. Claro: así no había presos, ni impuestos, ni multas para los conservadores, y para los liberales no había auxilios, ni becas, ni favores" (Molano, 2006: 21-22).

de aquel memorable sábado. Y el caudillo, ante la multitud muda, reconvertiría el silencio, símbolo de la lucha contra la presencia arrasadora de la muerte, en signo demostrativo de la fuerza amenazante del partido liberal: "Señor presidente: vos que sois un hombre de universidad debéis comprender de lo que es capaz la disciplina de un partido, que logra contrariar las leyes de la psicología colectiva para recatar la emoción en su silencio, como el de esta inmensa muchedumbre. Bien comprendéis que un partido que logra esto, muy fácilmente podría reaccionar bajo el estímulo de la legítima defensa" (Perea, 1998: 32).

Los liberales comenzaron a aglutinarse alrededor de Gaitán, por ello en 1948 era evidente que sería el próximo candidato presidencial. La violencia y las tensiones aumentaron, pero "el infierno se desató el 9 de abril" cuando mataron a Gaitán, saliendo de su oficina en el Centro de Bogotá (Bushnell, 2009, 288). Virginia (1937), hace un relato intenso de la fecha:

Yo tenía once años cuando el 9 de abril, cuando mataron a Gaitán y eso fue un impacto porque ¡claro!, nosotros vivíamos en el Centro, en la calle 19 con la carrera quinta y es que como en ese tiempo Bogotá era tan pequeña ¡el Centro era todo!

Entonces, me acuerdo que por la noche, el 9 de abril, tuvimos que salir de la casa nuestra de la 19 con quinta porque todos los edificios alrededor estaban incendiados y como los papas de mi mamá vivían cerca, en la carrera cuarta con calle 21, entonces tuvimos que irnos a pie hasta allá.

En Bogotá, hubo violencia... ¡fue una cosa impresionante!, yo me acuerdo cuando íbamos de mi casa para la casa de mis abuelos, esa noche uno oía los disparos y uno iba muerto del susto, pero no nos podíamos quedar en la casa...

En los días siguientes al 9 de abril no se pudo volver a comprar comida. En ese tiempo las casas tenían despensa, entonces, yo me acuerdo que donde mis abuelos, ahí en la cuarta con 21 nos reunimos mucha gente, porque muchos de los parientes que estaban en sus oficinas en el Centro, alrededor de la Avenida Jiménez, todos fueron llegando allá, ¡a pie!, entonces se improvisaron colchones en el suelo y era un grupo grande. Yo me acuerdo que la comida fue, mejor dicho, "racionada" y pues en ese tiempo no había tienda, en ese tiempo no había supermercados, el mercado se hacía en la plaza y pues la plaza no estaba funcionando, había algunas tiendas en los barrios donde se conseguían algunas cosas, pero tampoco estaban funcionando, ¡todo estaba cerrado!

Yo me acuerdo que como a los tres días llegó el rumor o alguien dijo por teléfono "en tal parte de la 17 con no se qué" hay una tienda abierta que tiene papas... y me acuerdo que fueron dos tíos míos con riesgo de sus vidas a ver si traían comida. Pues, ¡eso no duro mucho!, pero si duró siempre como unos tres o cuatro días y yo me acuerdo que yo tenía como esa angustia por la comida. Nunca nos quedamos sin comida, pero era como el temor ¡ese temor!, y ya cuando volvimos a salir a la calle, ¡Bogotá era otra! Estaba quemada, los edificios quemados, las calles todas patrulladas por soldados con fusil, o sea era ¡otro mundo!

Yo me acuerdo de eso y de chiquita esa fue una experiencia ¡muy miedosa!, porque había... es difícil describir lo que eran como esas... esas turbas de gente llena de furia, de ira, borrachos, porque se entraron a todos los almacenes de licores. Era una cosa realmente fuera de todo control, eso fue, creo yo, como un estallido espontáneo de ¡rabia de la gente! (Virginia, 1937).

Se generaron motines masivos de protesta que resultaron más embarazosos aún porque en Bogotá se realizaba por esos días la “Conferencia Panamericana”, con la presencia de dignatarios extranjeros, incluido el secretario de estado norteamericano George Marshall. De ahí que los voceros oficiales y semioficiales colombianos, ante la opinión mundial, declararan que los incidentes habían sido causados por instigación comunista, proveniente del exterior<sup>231</sup>.

Más allá de las certezas, las teorías de una conspiración “son importantes, puesto que estas creencias, correctas o incorrectas —y generalmente no eran correctas— (...), ayudan a explicar el comportamiento aparentemente irracional, incluso patológico, que los colombianos exhibirían en los años siguientes” (Bushnell, 2009: 291).

El 9 de abril en la tarde, hombres y mujeres invadieron las calles, la noticia del ataque a Gaitán por parte de un hombre que le disparó se difundió instantáneamente. Las emisoras o algunos periodistas instigaron —irresponsablemente— a los disturbios (Abella, 1973), otros aconsejaron permanecer en las casa y lugares de trabajo. Según los testimonios recogidos por Braun (1998), muchas personas se pusieron de luto, otros se dedicaron a rezar, los conservadores se dirigieron a Palacio a respaldar al gobierno y los liberales a la Clínica Central, para hablar en nombre de Gaitán. La muchedumbre en las calles aumentaba, expresando su furia y con sed de venganza. Desde la perspectiva de Virginia:

No fue una revuelta organizada (...) lo que uno percibía era esa... como esa turba ¡furiosa!, como fuera de todo control... Incendiaron medio Bogotá, o sea, el Bogotá de antes del 9 de abril es muy distinto del Bogotá de después de esa fecha.

Estuvimos en la casa de mis abuelos y el abuelo Antonio (...) Él tenía una máquina de escribir

---

231 Para algunos, en efecto se trataba de un asesinato orientado por los comunistas, aliados con liberales de izquierda y otros conspiradores para generar un levantamiento que, posteriormente sirviese para encubrir un golpe de estado de la izquierda. Esta teoría se fortaleció cuando se dio a conocer que Fidel Castro había estado en Bogotá por esas fechas, pero el viaje de Castro no había sido “financiado desde Moscú por Stalin”, sino por Perú desde Buenos Aires, para que pudiera asistir a una conferencia que tendría lugar en la capital colombiana. Otra teoría, más difundida, es que la administración conservadora era la responsable del asesinato para librarse de un rival peligroso y fuerte. Los manifestantes lo creían firmemente y esta teoría se mantiene en la izquierda colombiana. Sin embargo, para algunos “hay pocas dudas” de que Gaitán fue ultimado por un homicida independiente y ligeramente desequilibrado y que consecuentemente las manifestaciones que siguieron al asesinato fueran espontáneas y no planeadas (Bushnell, 2009: 290).

chiquita de esas de cinta de carretel ¡viejísima!, -viejísima porque esto fue en 1948 y esa máquina en ese momento ya era vieja-. Entonces yo escribí este diario directamente en esa máquina de escribir, o sea no escribí un borrador, escribí directamente en esa máquina (Virginia, 1937).

El diario es una fuente única para analizar lo ocurrido, desde la perspectiva de la niña:

Eran las 2 de la tarde del memorable viernes 9 de abril del año de 1948. Estábamos de recreo en el momento en que el bus llegaba. De pronto todas las niñas entraban y salían precipitadamente.

Qué pasa pregunté.

Alguien me contestó:

Mataron a Gaitán y habrá revolución.

Mi primer pensamiento fue donde está mi hermana. No lo sé me contestaba a quien preguntaba; después de buscarla como una loca la vi con mi prima. Ya juntas las tres me sentí más tranquila. Le pedimos permiso a la madre para ir a donde Luz, ya que era la única casa que quedaba cerca Salimos. Los carros pasaban disparados y ostentaban rojas banderas, y algunas negras, ha muerto Gaitán! Después de caminar llegamos a nuestra meta. (...)

Al fin llegó mamá por nosotras, salimos en el carro y para andar tranquilos le pusimos al carro la roja insignia del liberalismo. Dejamos a mi prima en la casa y seguimos disparados; llegamos a la casa de mis abuelos, de allí seguimos a pié hasta la casa, donde estaba papá esperándonos.

Yo me metí en la cama de mi hermana que estaba enferma mientras los otros, excepto papá, jugaban naípe.

Pasó la tarde. Como a las 6 de la tarde llega Arturo y nos advierte.

El edificio de la esquina está incendiado. Papá se alarmó y dio orden al momento de retirada, a la casa de mis abuelitos. Salimos por grupos, el espectáculo era doloroso, gente del pueblo llevaba inmensos sacos llenos de objetos robados; los comentarios por igual eran terribles. Oí decir a una sirvienta que llevaba su senda vajilla de pedernal, así como hermosos y valioso objetos de cristal; no, esto no es robar; y además como no hay policía, que importa (Virginia, 1948: 1-2).

El escrito de la niña da cuenta de una profunda sensibilidad de clase que ayuda a situar lo que presentaba Gaitán en ese contexto social, pues se trataba de un político subversivo porque invocaba al pueblo y aunque se llamaba “pueblo” a quienes estaban fuera del ámbito público en general, resultaba un término turbulento, pues dentro de las múltiples expresiones de los políticos —lo mejor del pueblo, los cultos del pueblo, el populacho, el pueblo bajo y el pueblo raso— lo cierto era que se referían a la gente torpe, la chusma, la gleba, la plebe, las turbas, la canalla, los truhanes y los guaches (Braun, 1998: 45). Es notoria la diferenciación con los otros en razón, también, de la ideología política aunque la misma entrevistada precisa que, en esta ocasión, no eran los liberales... era el pueblo.

Yo estaba rendida, me acosté. No se oían más que disparos y gritos de ¡Viva el gran partido liberal! Y las caravanas de ladrones cargados de cosas seguían pasando (...)

Hoy el segundo día de la revolución, me despierto, los mismos gritos y disparos así como también las largas caravanas de ladrones.

Pero también con el nuevo día llegan nuevas preocupaciones. Mi corazón se oprime dolorosamente. Bogotá en sus calles más bellas y centrales arde incansablemente (...) es espantoso, ponemos el radio solo se puede oír una estación, y ¡que esperanza! La única estación está en poder de la chusma (Virginia, 1948: 3).

Para Virginia, era evidente que la gente soez y vulgar se equiparaba a los obreros y que eran éstos quienes se habían ocupado de robar y destruir la ciudad. La misma entrevistada hace un análisis del tono de su escrito y explica:

Yo decía sirvienta, pero así se llamaban en ese tiempo... Mira esto: “El día domingo todavía está peor. No hay misas sino en Monserrate y como están todos los obreros decididos a no trabajar y a dejar descansar sus agobiados cuerpos del terrible trajín de dos días seguidos en que se han dedicado a destruir a Bogotá, no se podía subir pues no había en qué” (Virginia, 1948: 3).

Obviamente, la niña ofrecía una lectura desde sus referentes de socialización y estilo de vida. En el diario aparecen los empleados en función de solucionar las incomodidades y aminorar el miedo de la familia, aparece la indignación de la autora frente a los daños de la Catedral, del Palacio de la Gobernación, Los Correos (Virginia, 1948: 2). Crispaciones que se resuelven con las noticias de lo que acontece en las altas esferas y en las que resuena como la mirada de la niña era profundamente coherente con su estatus social, desde el cual percibía lo que estaba aconteciendo:

Cuando regresa el abuelo de la calle nos cuenta dramáticas historias pero trae también algunas tranquilizadoras como es que el Gobierno está nuevamente restituido, solo que los conservadores temen perder el poder de un momento a otro, ya que Ospina, Presidente de Colombia, se ha visto obligado a nombrar primer ministro liberal, para que puedan dominar la situación.

Como a eso de las 5 dijeron por el radio que el Presidente y su nuevo ministro habían dictado el decreto de estado de sitio en todo el país (Virginia, 1948: 3).

La entrevistada se refiere a que una semana antes de la muerte de Gaitán, el partido liberal se había retirado del gobierno y ante los hechos de violencia fue llamado por el presidente para contener el desbordamiento social. El partido eligió una delegación y al medio día del 10 de abril

aceptó volver a participar en el gobierno, sobre la base de una coalición. Esto ayudó a contener los sucesos en la ciudad, aunque los disturbios se extendieron una semana. Así, como dice Virginia, el domingo la situación parecía "peor", porque no hubo misa y la comida comenzaba a escasear: "...ahora hacemos de cuenta que estamos en Europa y por qué (...) la imagen del hambre está presente" (Virginia, 1948: 5).

En este escenario, en el diario se describe cómo se procedió en la familia: el padre de Virginia "dirigió con mano segura y fuerte, seguro de sí mismo, la compra y disposición de quienes comprarían y que cosas" y los encargados de salir a la calle fueron la Señorita Elvira, la secretaria del papá de Virginia; Elvira "la cocinera"; Emma y María "muchachas de la casa", Méndez, "el chofer", y el abuelo. Los lugares sociales eran claros y ello se percibe también en la alocución presidencial y una nota del Arzobispo.

Habló el presidente de Colombia Doctor Mariano Ospina Pérez, habló con esa voz vibrante y emocionada que solo puede poseer en estos momentos de angustia, el que posea, al tiempo que con ella ese valor y decidido carácter, de todo colombiano, que ame a Colombia, de todo verdadero ciudadano que éste dedicado a dar y sacrificarlo todo por la Patria.

Yo estoy emocionada; la sangre colombiana bulle en mis venas.

...papá y todos han suspendido la conversación; evidentemente escuchan algo, bajo las escaleras corriendo, cuando llego me entero que están leyendo por el radio la nota del Arzobispo primado; realmente es lástima haberla oído después de dicha por él, pues el locutor no ponía ni poco ni mucho cuidado en poner en la voz esa entonación emocionada, con que seguramente la dijo el propio Arzobispo. Sin embargo la nota tenía una belleza instintiva, decía que era terrible lo que había sucedido; que el Palacio Arzobispal y la Nunciatura las habían incendiado, que ellos perdonaban a los causantes de ello, como Jesucristo, cuando estaba en la cruz formuló a su Padre Celestial aquella súplica, aquel ruego sublime por el perdón de sus verdugos "Perdónales Señor, no saben lo que hacen".

La nota irradia esa ternura paternal de todos y cada uno de los sacerdotes; él llamaba a los malhechores a que volvieran nuevamente al camino de la penitencia, les ofrecía el alimento espiritual que habían desechado (Virginia, 1948: 5-7)

No resulta extraño que una niña de una familia paisa, profundamente religiosa e inscrita en el partido conservador hiciera gala de un profundo sentido patriota. No obstante, un patriotismo que estaba estrechamente vinculado a la imposición de una identidad ante la que resultaba entendible que existía un orden internacional —que existía Europa y que atravesaba por una intensa guerra—, pero ante la que era incomprensible la existencia de una organización integrada por

diferentes matrices culturales.

Yo pensaba que todo el mundo era antioqueño o sea, a pesar de que yo sabía que yo había nacido en Bogotá, mis puntos de referencia siempre eran... paisas, entonces cuando algunas de mis compañeras decía que la familia era de Boyacá y la otra que era de Cali y la otra de... a mí eso me parecía rarísimo que fueran gente de carne y hueso... ¡tan raro eso ¿no?! Mi geografía se limitaba a Medellín y es que nosotros íbamos mucho a Medellín. Pero, yo tengo una contradicción porque para mí era una gran sorpresa que en el colegio hubieran niñas santandereanas, costeñas, niñas del valle y al mismo tiempo yo tenía mucha conciencia del mundo afuera, de Europa, porque mi papá me ponía a leer las cosas de la guerra en Europa. Yo tenía esa conciencia de que en Europa se estaba en guerra, pero yo no tenía conciencia de país. Si, conciencia de país, de Colombia como lo más lindo del mundo, pero yo no sé que era mi conciencia de país. La conciencia del país era el himno nacional, era Bolívar, era lo mejor, era el patriotismo profundo que yo sentía, pero yo no sé... (Virginia, 1937).

Aunque Virginia se encarga de explicar sus elaboraciones identitarias desde una perspectiva psicológica al señalar que "desde la psicología evolutiva, en esa edad es difícil que un niño, pueda hacer esas abstracciones de lo local a lo nacional", lo visible eran los efectos de un proceso de subjetivación política afianzado sobre la expresión simbólica de la nacionalidad, sobre la imagen de sujetos homogéneos y patrones regionales y de clase en los que lo resulta evidente la idea de una cohesión entre iguales y la imposibilidad, siquiera, de concebir algo diferente o fuera de los márgenes de lo que configura la patria.

Evidentemente, la entrevistada pone en escena un proceso de infantilización en el que las preocupaciones políticas eran constantes, en buena medida, por lo que podía implicar para la clase de las familias adineradas que un partido popular gobernara al país. De ahí que después del 9 de abril la zozobra y el temor ante la crisis estatal se hagan constantes en la experiencia de infancia, por el riesgo de perder "la comodidad de la forma de vida de la familia".

En este escenario la entrevistada insiste que por encima de las diferencias partido, estaba la clase y precisa: "en esa época todo el mundo sabía quién era liberal, porque eso era hereditario, pero era evidente que por encima estaba la posición social y económica". Así, aunque la familia era conservadora, Virginia recuerda que se mantenían relaciones con políticos liberales, incluso recuerda que el papá "hizo una comida muy elegante en honor de López Pumarejo cuando fue presidente e invitó como a Darío Echandía y a otros señores".

El contexto social y político era agitado y para la entrevistada eso impactó su vida de infancia: "Después del 9 de abril, uno vivía con mucho temor la vida política, con mucha zozobra, porque uno no sabía en qué momento iba a pasar algo, ¡algo terrible!" (Virginia, 1937). Así, lejos de las imágenes de una vida de infancia feliz resuena la realidad del país:

Los recuerdos que tengo son muy tristes porque yo creo que ¡nunca!, desde niña y en los años que tengo he conocido un país en paz. Aunque a uno lo protegían de muchas cosas, es decir, a uno no le contaban sino que después del 9 de abril uno comenzó a sospechar que la vida había cambiado porque ya por ejemplo había amigas que no podían ir a la finca porque había violencia, entonces así uno empezó a descubrir que Colombia no era este país maravilloso y el mejor del mundo (Virginia, 1937).

El diario de Virginia es una fuente invaluable para percibir que, lejos de la despreocupación o distracción de los niños frente a la vida política, ellos eran sujetos implicados desde sus propias miradas, temores y pérdidas. Implicaciones que en el caso de Santiago emergen ligados a la multiplicidad de efectos que el Bogotazo y la orientación política de su familia tuvo en su vida de infancia:

El 9 de abril fue viernes y ya el domingo llegó la calma, pero el sábado llegó a la casa esa chusma... A lo que le decían la chusma llegó y entraron a la tienda que tenía mi mamá y se llevaron lo que pudieron, aunque no era mucho porque (...) trataron como de entrar un poco las cosas para que no se perdiera mucho, pero sí fue un susto muy grande.

Mi papá era muy político y él era muy fanático de los godos, por eso llegaron a la casa y comenzaron a golpear las puertas y a gritar que abriéramos... a causa de la posición política de mi papá. Es un recuerdo que me dejó muy marcado...

Nosotros estábamos detrás, en la parte de adentro porque el local de la tienda estaba aislado de la casa con una puerta. Esa puerta trataron de mantenerla cerrada mi mamá y la abuela Ipita. Ellos querían solamente entrar y llevarse lo que había en la tienda tampoco es que hayan intentado destrozar y quemar ni nada... no creo que tuvieran intenciones de eso, porque ahí en el barrio no quemaron nada, pero me acuerdo del susto (Santiago, 1939).

Santiago precisa: "en ese momento tenía la creencia de que los liberales eran malos (...) que nos podían matar porque decían que ellos llegaban con machetes y todo eso..., pues era peligrosa la cosa". Ese temor, a lo largo del relato, se relaciona con los sermones de los curas:

Yo recuerdo que en mi niñez eso estaba clarísimo: fuera de la iglesia católica no había salvación y



quien estaba por fuera, ¡pobrecito, estaba vaciado, honradamente fuera de la iglesia estaba fregado! Eran discursos muy sectarios y, tranquilamente, los curas iban contra los liberales y contra los protestantes en el púlpito. De pronto era menos específico el discurso contra los liberales, pero entre la gente se sentía la percepción de que fuera de los conservadores todo era malo y ese era un discurso que de chiquito le metían y uno se lo creía, “irse al infierno porque fuera de la iglesia no había salvación” (Santiago, 1939).

Con la imagen que se tenía de los liberales, no cabía duda en que eran ellos quienes habían hecho de Bogotá un caos, no solo en su estructura física, sino en la vida familiar y escolar, pues todo se vio enrarecido en la vida de Santiago el 9 de abril y los días posteriores:

...después de la misa asistí a las clases, al medio día fui a la casa a almorzar y cuando volví, íbamos a entrar a la clase y había como mucha revuelta, cuando dijeron “¡oiga que mataron a Gaitán!”, ya al momento recuerdo que estaban volando los pedacitos de ceniza de las quemadas que habían comenzado. Lo primero que quemaron fue el periódico El Siglo, porque era godo...

Había cenizas volando en el patio del colegio (...) Entonces subimos... y nos tuvieron ahí guardados en los salones para que no fuera a pasar nada, pero no había clases y lo que se decía era que habían matado a Gaitán.

Me recuerdo asustado de pensar ‘se van a entrar, van a entrar, van a entrar, se nos van entrar porque estaban muy cerca’.

Nos tuvieron como hasta las cinco de la tarde, a esa hora vinieron algunos policías y nos sacaron y nos escoltaron hasta una estación que quedaba subiendo por la calle décima como a la altura de la carrera quinta (...) ahí nos tuvieron hasta entrada la noche, pero lo que para mí era llamativo era que nos escoltaran y que la gente estuviera como preocupada de que no nos fuera a pasar nada... ¡eso fue rarísimo!

Cuando nos sacaron del colegio, ¡lo quemaron!, ese colegio lo quemaron y uno decía ¿porque no le pasó nada a la Catedral? si quemaron el colegio que estaba pegado, ¡no sé! La Catedral la golpeaban, la gente estaba remolinada frente a la Catedral y durante muchos, muchos, muchos años se vieron los peinillazos, los machetazos marcados en las puertas de la iglesia de la Catedral. A nosotros, a los estudiantes nos dejaron en la estación de policía, allá en la estación nos tuvieron un rato, después nos fueron diciendo: “bueno usted donde vive, se puede ir...”, y yo recuerdo que me fui con Álvaro, mi compañero. Es que en ese tiempo no había ni siquiera teléfono. Allá en el barrio —eso es otra historia—, no había sino un teléfono que funcionaba en la droguería, total que uno dejaba recomendada una llamada y el de la droguería iba y lo llamaba a uno, ¡si al caso era muy urgente!

Álvaro Bolaños y yo nos fuimos a pie y yo llegué a la casa como a las ocho de la noche, pero (...) entonces nos tropezamos con lo que estaba pasando en el Centro y era extraño porque todo estaba desecho y no había tranvía, no había buses, no había nada... y la ciudad estaba sola. Esa noche hubo toque de queda, pero alcancé a llegar a la casa (Santiago, 1939).

Como lo describen Virginia y Santiago el 9 de abril era un día de colegio y, en medio de la turba,

los estudiantes quedaron envueltos en las manifestaciones que se desplegaron hasta el domingo once de abril. De ahí que emerja con fuerza en las memorias de infancia el recuerdo de “¡muchas, muchas bandas de... manifestantes...!”, (Santiago, 1939) pasando y pasando, mientras la familia estaba encerrada.

Mi abuela Ipita, mi mamá, mi papá, mi hermana y mis tres hermanos estábamos muy encerrados. Pero de todas formas... se entraron a la tienda y se llevaron lo que quisieron... ya uno a la distancia no le ve con tanto susto, pero en ese momento si fue miedoso. En el momento en que llegaron y comenzaron a golpear la puerta los manifestantes mi papá se metió en el zarzo de la casa, se escondió en el zarzo de la casa porque él decía que lo estaban persiguiendo era a él — porque como él era tan afiebrado, tan fanático de los godos—. (...) mientras los manifestantes entraron y saquearon él estuvo metido en el zarzo ¿no?, y era la viejita Ipita la que estaba haciéndoles frente en la tienda. Ella les dijo “bueno, llévense, llévense lo que quieran” y mi mamá estaba detrás de la puerta —de entrada a la casa— teniéndola y rogando que no se fueran a pasar, que no se fueran a entrar a la casa donde estábamos con mis hermanos, porque entonces quien sabe lo que nos iba a pasar.

La puerta de la calle recuerdo que la rompieron para entrar a la tienda (...) Siempre infunde eso miedo, recuerdo sentir mucho miedo.

El tiempo que estuvimos encerrados en la casa me acuerdo mucho que la mamá Ipita y mi mamá ¡rezaban y rezaban y rezaban! y tenían una retahíla de rezo que... nos librara, que no sé qué y era una cuestión rara porque no era solamente el rosario, sino un montón de otras oraciones pidiendo protección de Dios para que no nos fuera a pasar nada (Santiago, 1939).

Para Santiago, el suceso que marcó su infancia fue el 9 de abril porque, en sus palabras, lo “aterrizó”, refiriéndose a que percibió de manera más clara como eso de los partidos lo afectaba y le generaba un gran temor y esto resultaba obvio, pues el niño estaba en el ojo del huracán: cerca a la Catedral, al Palacio y a la Carrera Séptima, donde se concentraron los disturbios más fuertes y, también a unas cuantas cuadras del lugar donde mataron a Gaitán, tal como lo refiere el mismo entrevistado:

...es que todo se movió sobre la carrera séptima y sobre San Victorino porque las turbas querían llegar era a Palacio y los soldados no los dejaban pasar. Hubo muchos, muchos muertos sobre la carrera séptima, pero lo que yo recuerdo es el tiqui-tiqui-tiqui que sonaba, tengo mucho... muy claro el tiqui, tiqui, tiqui de los disparos, ¡muchos disparos, muchos disparos!

... en la casa todo era confusión y estaban muy atentos al radio, no solamente porque se escuchaban las noticias, lo que pasaba, sino porque ese 9 de abril se apoderaron de una de esas emisoras<sup>232</sup>... y anunciaban que ya la revolución se había tomado el poder..., es decir, diciendo

---

232 El economista Raúl Alameda, entonces con 23 años, junto a su hermana y otros estudiantes de la Universidad

que “aquí nosotros ya somos los amos”. En ese momento, tengo la percepción de que era el desastre más grande, si la turba se apoderaba del gobierno.

Recuerdo que por la radio dijeron que había que izar la bandera y en la casa la izaron y se la llevaron, ¡se robaron la bandera! (Santiago, 1939).

Luego de los incidentes, las discusiones sobre el asesinato de Gaitán entraron a ser parte fundamental de la vida cotidiana y parte fundamental del afianzamiento de la socialización política del entrevistado:

Otra cosa de la que se habló mucho en la casa fue de la atención que le dieron a Gaitán en la Clínica Central, de quienes lo habían matado y de que ya se sabía que lo iban a matar. Recuerdo que decían que el 9 de abril había afectado a toda Colombia y los rumores eran que se sabía que a Gaitán lo iban a matar, más o menos alrededor de esa hora, porque decían —y de eso me acuerdo—, que en un sitio de la costa los desórdenes comenzaron antes de la hora en que le dispararon a Gaitán. Unos decían que lo habían matado los conservadores y los conservadores que lo habían matado los liberales... (Santiago, 1939).

Es indiscutible la importancia que la muerte de Gaitán tuvo en la vida cotidiana y en la socialización de los niños, pues este hecho signa el recrudecimiento de la violencia política y alrededor de él se afianzaron los temores al comunismo.

Para Santiago, la vida política se animaba por "incidentes" y, en esta lógica recuerda que en 1946 Ospina Pérez subió al poder por el asesinato de Mamatoco<sup>233</sup> y que eso fue definitivo para que los liberales perdieran el gobierno. No obstante, más allá de las reelaboraciones del hecho, lo que resulta pertinente es que el entrevistado permite apreciar el impacto que las cuestiones del gobierno tenían en la vida cotidiana. Así, por ejemplo, recuerda:

...tengo muy clara la imagen de la elección de Ospina Pérez porque fue con bombos y platillos y en el barrio mataron cordero y les dieron cordero a los conservadores y yo comí...

---

Nacional se tomaron la Radiodifusora de Bogotá y le hablaron al pueblo por más de seis horas acerca de los "valores Jorge Eliécer Gaitán" (Semana, abril 5 de 2008, en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/caras-del-abril/91979-3>).

233 Mamatoco era un boxeador costeño (Francisco A. Pérez), que apareció apuñalado el 15 de julio de 1943 en un sector exclusivo de Bogotá. Dado que era periodista que había sido señalado de conspirar contra el Gobierno, se desplegó la versión de que se trataba de un crimen de Estado ordenado por el presidente Alfonso López Pumarejo. Los conservadores capitalizaron esta versión a través de los periódicos y aprovecharon el clima para desprestigiar al gobierno, resaltando escándalos financieros que involucraban a la familia del presidente, posibilitando las condiciones para retomar el gobierno.

En ese tiempo para votar había que ir hasta el Centro, entonces llevaban a la gente en camiones hasta el centro, la traían y en el barrio le daban cordero. Eso lo tengo como muy claro porque como supuestamente mi papá era conservador, entonces todo lo que hacía Ospina Pérez era reverenciado en mi casa, pero para ese tiempo ya sonaba mucho lo del gaitanismo y los comentarios del apoyo de la plebe y era impresionante el apoyo que tenía Gaitán y eso se sabía y eso yo lo entendía porque Gaitán era lo más alejado de la casa... no querían que subiera..., y eso se hablaba en mi casa (Santiago, 1939).

El relato del entrevistado resulta muy ilustrativo de los mecanismos y los procesos de socialización mediante los que se transmitían los valores ideológicos a las nuevas generaciones, poniendo de presente como a aquello que se "heredaba" se sumaban las dinámicas de inculcación agenciadas por los partidos. Mecanismos y procesos que siguiendo los sujetos mencionados por Santiago —Ospina Pérez<sup>234</sup> y Gaitán<sup>235</sup>— estaban soportados en idearios y aspiraciones de clase, por lo que resultaba sencilla la identificación de lo que era cercano o lejano de los marcos políticos de la familia y de los propios, incluso desconociendo las profundas proximidades que se tenía con lo que se consideraba lejano y peligroso, tal como se aprecia en el hecho de que para el niño resultara tan temerario que la plebe se apoderara del gobierno, aunque resulta obvio que por encima de los análisis para el niño estuvieran los hechos, los perjuicios, las pérdidas y las enseñanzas de los curas y la familia:

Bueno, después del 9 de abril me quedé sin colegio (...) En la parroquia el cura casi no opinó nada del 9 de abril, en la casa decían que habían sido los liberales, que la chusma, que... nos habían

---

234 Mariano Ospina Pérez “apacible millonario, activo desde mucho tiempo antes en la industria cafetera, así como en otros negocios”, titulado en Ingeniería de la Louisiana State University, era de una familia de tradición en la política. Era nieto del expresidente Mariano Ospina Rodríguez y sobrino del, también, expresidente Pedro Nel Ospina. Por el entrelazamiento de su linaje, distinciones económicas, sociales y políticas, “era un oligarca como nunca lo hubo” (Bushnell, 2009: 284).

235 Los orígenes sociales de Gaitán eran diferentes a los de la mayoría de los dirigentes políticos. Había nacido en una familia bogotana que apenas podía mantenerlo. Su padre tenía una librería “de viejo”, la madre era una maestra de escuela conocida en la ciudad por sus ideas progresistas e incluso feministas, incurriendo en la ira de los conservadores por las supuestas ideas masónicas que enseñaba. Gaitán, nació en 1898 en el barrio “Las Cruces”, que era un sector empobrecido de Bogotá, conocido como “el barrio de la aristocracia caída”. Fue bautizado en La Catedral donde se bautizaba a los hijos de los ricos y los poderosos. Por las condiciones difíciles de la familia, se desplazaron al barrio obrero Egipto. La familia no tenía un lugar dentro del orden social, como no pertenecían a la clase obrera, sus padres carecían de un oficio que pudiera garantizarles un salario en las nuevas plantas industriales, como tampoco eran burgueses no tenían propiedades ni mucho menos capital, ninguno de los dos producía bienes para encontrar un nicho en la sociedad. “Más cerca de caer en el proletariado que de ascender a la burguesía, se esforzaban desesperadamente por guardar las apariencias externas de la respetabilidad, a fin de distinguirse de los obreros y de los campesinos que llegaban a la ciudad. Su vínculo social más vigoroso era con el partido liberal” (Braun, 1998: 75-76). Gaitán en su vida política se constituyó en una figura subversiva que invocaba al pueblo (Braun, 1998: 45). La élite y los extranjeros miraban a Gaitán con desdén y se referían a él como “el negro” o “el indio” (Bushnell, 2009: 282).

dejado en la ruina, que esto y lo otro (...) No recuerdo opiniones de los profesores en el colegio, es que yo no recuerdo que ellos fueran así como muy críticos en relación con la situación, no. Lo que sí recuerdo, lo que me dejó muy impactado es como quedó Bogotá. Quedó muy, muy acabada... (Santiago, 1939).

La vida política, como se ha venido mencionando, estaba estrechamente relacionada con el papel de la iglesia y, justamente, los hechos desencadenados con la muerte de Gaitán sirvieron para evidenciar la importancia de afianzar la formación cristiana y para estigmatizar a quienes no eran fieles de la iglesia católica, como era el caso de los liberales y los protestantes:

...en el Restrepo era muy frecuente mirar a los protestantes ¡muy mal!, ¡eran muy mal vistos!, así que tratar con esas personas no se podía y tratar con los hijos de ellos, pues menos. Los cristianos eran muy perseguidos y la gente les tiraba piedras a las casas de ellos... recuerdo que me prohibían relacionarme con ellos, pero en cambio no recuerdo que me hayan prohibido tajantemente relacionarme con liberales o cosas así, ¡no tanto!, aunque... sí.

(...) apedreaban porque la gente era muy sectaria en cuanto al catolicismo, había mucha manipulación. Ahora que lo pienso, no recuerdo haber conocido de manera cercana a protestantes, pero si tengo presente que hacían comentarios de que eran malos, que querían confiscar a los católicos para que se volvieran malos y se insistía mucho en que fuera de la iglesia católica no había salvación (Santiago, 1939).

El papel que jugó la iglesia en la socialización política de los niños en el periodo es innegable, aunque su intensidad en las zonas rurales se extremó con la subida de los conservadores en 1946 con Mariano Ospina y ante el recrudecimiento de la violencia, desde la muerte de Gaitán. El fortalecimiento de las funciones políticas de la iglesia se vio favorecido, en buena medida, por la falta de medios de comunicación y la monopolización de la información por cuenta de los jerarcas de la iglesia. Así, por ejemplo, en el caso de Luis "como no había radio transistor", lo que se "oía era lo que decía Monseñor " y, en esta lógica, el orden no tenía discusión: "...la máxima autoridad del pueblo no era el alcalde sino Monseñor", como tampoco era discutible la ideología política, ni las acciones a tomar:

Y lo que pasaba era que el pueblo se caracterizaba por ser muy conservador, en ese pueblo la gente era muy conservadora y, tal vez, por eso no se agarraron liberales y conservadores, porque no había liberales, entonces la gente se unía para defenderse y por eso la misma gente fue la que pinchó y le dio machete a los buses cuando los convocaron, porque alguna vez los alcaldes algo supieron que iba a suceder en Fómeque y convocaron a la gente de las veredas que fueran a defender el pueblo.

De eso lo que recuerdo es que como en el pueblo había una flota de buses que se llamaba la Guayuriba (...) cuando pasamos frente de la iglesia —porque a nosotros nos llevaban a misa los domingos—, habían cinco buses y todos (...) con machetazos y pinchados, entonces (...) nos contaron que esos buses venían con gente que iba a quemar el pueblo y a los que venían en los buses los metieron a la cárcel... (Luis, 1941).

Aún a la distancia, es evidente que para el entrevistado, en su infancia, lo realizado por los conservadores no era cuestionable. La dominación de la religión y de la ideología conservadora obviamente, estaba plagada de certezas por la monopolización de la circulación y el uso del capital simbólico (Bourdieu, 2006: 53).

Monopolización que, en el caso de los liberales operaba, especialmente en las zonas urbanas, a través de las dinámicas realizadas en las sedes en los barrios para reforzar la formación y blindar los referentes de autoridad de la ideologización de los conservadores, tal como lo narra Alba:

Bueno yo también iba a cosas que mi mamá me llevaba, pero relacionadas con el partido liberal, porque mi mamá era del partido liberal y yo siempre me acuerdo que para ella el partido era algo ¡importantísimo!, y siempre estuvo ahí metida, en la cosa política y votó desde que pudo. Recuerdo que en los barrios había unos lugares, como unas sedes del partido liberal y mi mamá iba a mucha cosa del partido. Yo creo que en el fondo de mí, yo fui liberal porque eso era genético prácticamente, ¡cierto!, además los conservadores efectivamente no me llamaban la atención, pero hay una cosa de Rojas Pinilla que recuerdo y es que ¡era ese benefactor, pero también era el general!, eso significaba cosas, muchas cosas como a nivel de una autoridad. Incluso, tengo de pronto el recuerdo de que empezaron a haber manifestaciones ¡en contra! —No a favor—, empezó como mucha agitación y recuerdo que un día llegó la noticia que ¡cayó el dictador!, que es una frase que recuerdo.

¡Ay!, entonces todo el mundo comentaba ¡que tumbaron al general!, pues yo no entendía como muy claramente porque, pero pues entendía que habían tumbado al general. Recuerdo que se llenó la calle de gente del partido y mi mamá también salió a festejar y entonces aparecieron buses y camionetas en Aranjuez y la gente se subía en esas camionetas. Yo me acuerdo que resulté subida en una camioneta y mi mamá por allá en un bus —en una camioneta de esas que reparten arena o cosas de esas—. Estaba allá atrás con otra gente gritando y felices y bajamos para el Centro de Medellín y ¡claro!, como la gente se unía a medida que se iba pasando por otros barrios había mucha gente, ¡se formó pueblo! En el Parque de Bolívar ¡y por las calles!, había como una concentración. Todo el alboroto era pues en las calles, ¡pasaba un carro, pasaba otro!, y gritaban ¡cayó el dictador!, y recuerdo que la gente estaba muy feliz, contenta y también ¡claro!, tomando aguardiente, como siempre.

Yo recuerdo que tuve beneficios del general Rojas Pinilla y que igualmente cuando cayó el dictador, yo estuve feliz allá gritando ¡qué cayó el dictador!, pero pues la cosa es que, tal vez, no entendía muy bien, digamos... ¡aunque sí entendía que no se podía hablar de política! (Alba,

1945).

Si bien es lícita la insistencia de la entrevistada en que, desde la perspectiva de niña, era incomprensible lo que sucedía de fondo, lo cierto es que no era una simple espectadora sino una partícipe de las movilizaciones del partido y ello incidía en la mirada que se tenía del mundo y de los otros, así como de la definición de los lugares sociales que se podían ocupar o, incluso, de las proscipciones sobre la política:

...cuando se reunía la familia uno estaba ahí y todos hablábamos, pero cuando mi papá y los hermanos comenzaban a discutir de política se sabía que era el momento, ¡como quien dice váyanse!, e inmediatamente nos íbamos para otro lado los niños y las mujeres, aunque mi mamá a veces se quedaba allá a discutir con mi tío que había sido militar y que, seguramente, no era muy liberal que digamos. Tenían diferencias y a veces gritaban, nunca se dieron, ni llegaron a eso que se dice las manos o insultos muy horribles, pero sí recuerdo que uno se daba cuenta de que las discusiones eran álgidas (Alba, 1945).

Así, aquello digno y susceptible de recordar de la infancia está hilvanado con los sentidos de la política y lo político producidos en dinámicas de formación institucionales y no institucionales y, más aún, con el recrudecimiento de confrontaciones ideológicas que de diferentes maneras incidieron en la vida cotidiana:

Otra cosa de la que me acuerdo es que se hablaba de la violencia y yo la vi, pues en mi inocencia, porque resulta que mi mamá siempre tuvo una sirvienta, por no decir, eufemísticamente, una señora que le ayudaba, —es que se llamaban así “las sirvientas” y a uno no le daba dolor decirles esa palabra—. Entonces resulta que una vez llegó una chocoana. Está mujer, ¡que era negra!, venía de un pueblo y venía de vivir una ¡violencia terrible! Y le habían matado a la familia ¡prácticamente en frente de ella! La muchacha debió ser liberal, porque mi mamá se relacionaba era con esos (...) Esta muchacha, que era hasta alegre y todo, por la noche tenía unas pesadillas, ¡y entonces ella gritaba y gritaba y uno se despertaba!, (...) y escucharla era una cosa tan angustiada y ella contaba, ¡todo como había sido!

Contaba que habían llegado allá a la casa de ella y que mataron al papá, a un hermano y no sé si también a la mamá. Entonces ella sabía que tenía que huir y cogió para Medellín y la única manera que tenía de conseguir trabajo era en las casas de familia (Alba, 1945).

Aunque no se trata de una relación “directa” con los efectos de las confrontaciones ideológicas, lo importante de la infancia de Alba es que permite ratificar que la violencia se constituyó como el hilo conductor de las dinámicas sociales en el país entre los años treinta y cincuenta y que ello

involucró a los niños. Así, como lo relataron los demás entrevistados la confrontación en nombre de los partidos fue un hilo conductor en los procesos de subjetivación política de la población infantil, corroborando el lugar de los niños como sujetos activos en las disputas ideológicas y, de este modo, ratificando que la historia de la infancia en el país, desde la perspectiva de los sujetos, no puede escindirse de sus lugares en las contiendas bipartidistas.



## **CAPITULO VI. DE LO INSTRUCTIVO, LO SOLAZ Y LO PROHIBIDO EN LA INFANCIA: JUGAR, LEER Y ESCUCHAR RADIONOVELAS**

La vigilancia de los adultos sobre los niños es, indiscutiblemente, uno de los consejos más importantes en la educación de los hijos. La fuerza del celo sobre la vida de los niños permite explicar que en las experiencias de infancia cobren fuerza, justamente, las alusiones a lo prohibido como parte esencial de la vida infantil: los juegos y los juguetes como relato de lo permitido y prohibido en el tiempo y el espacio —incluido el cuerpo—; la lectura y los libros como relato de lo moralizante y lo corruptor y la radio y las radionovelas como relato de los riesgos del mundo popular.

Vigilar como pauta esencial de la crianza y velar, especialmente, en lo referido a estas actividades, se aprecia de manera terminante en la explicación de lo que debían ser y hacer los padres y de lo que eran los niños, en un texto que circuló en el periodo de análisis:

Los padres de familia deben vivir como el mito o fábula de ARGOS, cuyo sobrenombre Panoptes, significa el que todo lo ve; se le atribuían cien ojos, de los cuales cincuenta cerraba y cincuenta abría (...) Sí, cien ojos; vista de lince deben tener los padres para no dejar desapercibida ningún de las actuaciones de su prole.

Insistimos: a los hijos tenerlos siempre al ojo, desde los primeros años, no echando al olvido que son del linaje de Adán; vigilarlos en sus juegos, travesuras, dormidas, relaciones con niñeras y otras personas del servicio doméstico. Son muchos los niños que han perdido la inocencia por la liviandad y malicia de los criados. Que los niños no se presenten desnudos en público. Esto, amén de afectar la salud, ante todo hiere el pudor; que no vayan a hacer de sus vicios o malas inclinaciones, una segunda naturaleza (...) Los niños en las manos modeladoras de sus padres serán en el futuro lo que ellos (sus padres) quieran. Aquella edad es como el papel en blanco en manos de los autores de sus días; pueden pintar allí un ángel o una fiera, un demonio o un santo, una serpiente venenosa o una paloma (Gómez, 1951, 5ª Ed.: 18).

Recordar que los niños eran del linaje de Adán es una imagen significativa frente a las consideraciones modernas de la infancia pues permite apreciar la coexistencia de miradas contradictorias sobre ésta: de un lado, la perspectiva propia de la escuela nueva en la que el niño nace bueno y la sociedad lo corrompe, en la que es necesario dejar fluir su naturaleza y bondad y, de otro lado, la perspectiva heredera del catolicismo en la que los niños encarnan el pecado

original, por lo que debían ser purificados y conducidos. La coexistencia de estas ideas resulta importante para comprender las experiencias de infancia en lo referente a los objetos y prácticas considerados instructivos, divertidos y prohibidos en la vida cotidiana, en particular, los juegos y juguetes; la lectura y los libros; el cine y la radio.

## **JUEGOS, JUGUETES E INFANTILIZACIÓN: RASTROS DE LAS IMBRICACIONES ENTRE LA VIDA TRADICIONAL Y MODERNA**

En la reconstrucción de las experiencias de infancia en diferentes contextos en Colombia los juegos y juguetes surgen en los relatos como una amalgama de discursos tendientes a instituir, cultivar y diseminar modos específicos de ser y, simultáneamente, como configuraciones simbólicas que dan cuenta de las formas en que los sujetos resignificaron y transgredieron las idealizaciones acerca de los niños y las niñas.

Los recuerdos de juegos y juguetes permiten exaltar que, si bien, para el periodo, los modos de infantilización adquirieron improntas de una sociedad que desafiaba lo tradicional, fueron prácticas donde los sentidos de infancia herederos de los saberes y tradiciones se imbricaron con los preceptos de los discursos especializados. Prácticas donde la cultura de una élite y la cultura popular tradicional parecen en instantes separadas y en instantes fundidas, amalgamadas en imágenes de niños y niñas que se salen y entran de las idealizaciones; que aceptan y zarandean los lugares que la sociedad les otorga; que tienen y no tienen el estatus que la modernidad designa.

Así por ejemplo, con Marina surge la imagen de quien gozó, en la década del treinta, de los artilugios de moda con que se jugaba en el espacio urbano contraviniendo, entonces, las lógicas de la circulación y la seguridad —como se denunciaba en la prensa de la época—.

De lo que hacíamos nosotros en casa, recuerdo que mamá nos dejaba patinar en la calle. En la calle nosotros jugábamos también patineta, balón, ¡pelota! —balón no se decía sino pelota—, escondidas, era lo que más jugábamos. Como éramos chiquitos, jugábamos hombres y mujeres —no había problema—.

Los patines fueron ¡la maravilla!, y eran juguetes costosos para la época. Recuerdo que Francisco, mi hermano, servía de cabeza y nosotros nos agarrábamos atrás, en fila, entonces el daba las

vueltas ¡lo más rápido que podía!, para que nosotros nos pegáramos.

Incluso, en el Centro de Bogotá se podía jugar —esos barrios ya son otra cosa—. Se podía jugar, porque no había carros, pero no todos los días, no recuerdo estar todos los días en la calle... (Marina, 1925).

Si bien, se trataba de la integrante de una familia pudiente que vivía en el centro de la ciudad, Marina pone de presente que la calle era un espacio en el que se podía jugar y, en consecuencia, brinda indicios para señalar que los juegos y juguetes permanecieron en distintos sectores sociales y de distintos modos, a pesar del desplazamiento del niño hacia la vida privada que indicaban los especialistas y los políticos al considerar que eran los ámbitos de la familia y la escuelas los que debían delimitar la estancia cotidiana.

La disposición del *centro* de la ciudad, señalada por Marina, permite intuir que se trata de una sociedad que no está emplazada en la lógica del miedo que entraña la urbe, pero que está impregnada de la importancia de regular las actividades del niño. Así, la relación niño-calle, permanece aunque también era posible jugar dentro de la propia casa:

De la vida en casa de lo que más me acuerdo es que nosotros la pasábamos jugando. (...) salíamos a los patios a jugar pelota, a jugar con el lazo, golosa o a jugar con los carros de mis hermanos, porque jugábamos todos juntos y jugábamos mucho en la casa, tranquilos...

Dentro de la casa jugábamos en los patios y el solar. Nosotros jugábamos mucho en el solar y en unas vacaciones mamá nos prestó una alberca que había en el solar para que la desocupáramos. ¡No!..., ¡y en esa alberca a qué no jugamos, fue submarino, fue avión, de todo..., la gozamos muchísimo!

Jugábamos también gambetas, ese juego era que si le pegaban a uno con una pelota, entonces uno debía esconderse, —creo que esas eran las gambetas—, (...) otro juego era ladrones y policías... y más grandecitas jugábamos “Oa” que era un juego con una pelotica, entonces uno iba tirando la pelota a la pared y recibéndola con las manos, mientras cantaba... “oa, sin moverse, sin hablar, (uno no hablaba), con este pie, (entonces uno debía mover ese pie), con esta mano, adelante, atrás, atrás adelante”. Eso lo jugábamos contra la pared, con una pelota chiquita.

Otra cosa que hacíamos era saltar lazo, lazo entre varios y lazo individual; correr en lazo, saltar y saltar en lazo. Otro juego era la golosa y papá nos hacía unos tejos de plomo, esos no brincaban como brincaban las piedras, entonces ¡tah! caía el tejo y allá se quedaba y así uno ganaba muchísimo. ¡Era mi tesoro el tejo! (Marina, 1925).

Una experiencia de infancia en el contexto descrito por la entrevistada, permite vislumbrar que el desplazamiento a la calle era una opción consecuente con la idea de una ciudad que no resultaba lesiva. Jugar dentro y fuera de la casa, jugar con los nuevos artilugios, pero divertirse también

con los juegos tradicionales y con los objetos de la vida cotidiana, son asomos de un modo de ser infante que atestigua la posibilidad de circular con cierta independencia de los adultos y, a su vez, sin temor por el afuera. Las imágenes que reconstruye Marina de sus juegos y juguetes, encuentra algunos contrapunteos interesantes en los relatos de Virginia, quien vivió su infancia en este mismo sector de la ciudad en los años cuarenta. Emerge la imagen de una niña de élite cuya crianza se caracteriza por la protección, por una profunda impronta de clase y por un alejamiento de la calle, sentido en el que los juegos eran de puertas para dentro: "Uno a la calle (...) no salía sino tenía que hacer algo, se jugaba era en la casa por eso las casas pienso yo, eran amplias... porque la vida transcurría en la casa. Nosotros jugábamos en el patio y en el corredor y no teníamos ningún lugar, digamos, privado" (Virginia, 1937).

La idea de una infancia inscrita en la vida privada pero, a su vez, sin la posibilidad de tener privacidad es sin duda una buena síntesis de los modos de vida de los niños que hacían parte de familias que intentaban constreñirse a los ideales modernos y, por ende, al refinamiento de los modales. No obstante, familias en las que los niños continuaban articulados a los modos tradicionales de infantilidad de diferentes formas y, en particular, a través de los juegos:

Nosotros jugábamos una versión del juego de las escondidas que se llamaba "cuclí-cuclí", donde una persona contaba hasta cien y los otros se escondían y se llamaba "cuclí-cuclí" porque decía al final... —¿Cómo era?—: "cuclí-cuclí, al que lo vi lo vi, no vale el que está, ni adelante, ni atrás, ni a los lados, salí". Entonces uno iba a buscar y al primero que encontrara le tocaba salir a buscar a los otros y ganaba el último que aparecía, esa era una de las cosas que jugaba (Virginia, 1937).

Evidentemente, aún dentro de la casa se practicaban los juegos populares que desde tiempos atrás eran realizados en las calles con otros nombres (escondidas, escondidijo, tapa-tapa) o, como dice la entrevistada, en otras versiones, que en últimas no cambiaban lo esencial del juego<sup>236</sup>. Juegos que representaban una experiencia colectiva en la que se medían las habilidades individuales y donde el miedo, la sospecha, la sorpresa y la malicia hacían que los jugadores hicieran uso de los espacios de las formas menos convencionales.

---

236 Mientras que uno cuenta con los ojos cerrados frente a un muro o pared, los demás se esconden. Cuando ya todos están escondidos, uno de ellos grita: ya, y el de la pared sale a buscarlos. Cada vez que encuentra a alguien, vuelve a la pared, da un golpe y dice ¡tapa! El último que encuentra debe quedarse contando (Barrientos, 1962: 179).

Otros juegos que emergen en el recuerdo son los que se acompañaban de canticos y retahílas, como es el caso de “Oa”, un juego que —como ya señaló Marina— “se jugaba entre dos, pero cada uno jugaba solo realmente” (Virginia), aunque las exigencias de coordinación, velocidad y destreza individual perdían el sentido fuera de la competencia con otros. También se menciona el tradicional juego de “ladrones y policías”, en los que dice Virginia, “no era jugar sólo a cogerse sino que era un poquito más complejo, porque se escondía algo y los policías tenían que cuidarlo”. Además de estas actividades, aparecen los juegos ligados a objetos específicos que, según la expresión de Virginia, parecían sufrir paulatinos reemplazos: “montábamos en patineta, en patines, después en triciclo y en bicicleta”. Ya fuera por moda o porque los juguetes debían ser diferentes según las edades como señalaban los principios psicológicos, lo interesante es que por encima de las exigencias de los nuevos juguetes —espacio, desplazamiento—, parecía privilegiarse la imagen de las niñas como sujetos que nada tenían que hacer fuera de la casa.

En palabras de la entrevistada: “¡uno salía a la calle para ir a alguna parte!, ¡para ir a comprar algo!” y, a cierta edad, no se salía de cualquier modo: “¡uno siempre usaba sombrero para salir a la calle!, y a veces con guantes”, signando indiscutiblemente restricciones al cuerpo, al movimiento y al juego.

Otros juegos que ayudan a vislumbrar la constitución de la infancia como experiencia son los de mesa: las damas chinas, el parqués y el “contado”. Este último, una actividad que para Virginia “era muy buen entrenamiento de la motricidad fina de las manos”, porque residía en revolver igual número de fríjoles rojos y de granos de maíz y “el juego consistía en separarlos...”. También recuerda el jazz —que según María Luisa Rodríguez (1966) era un juego propio de las niñas—.

Lo pertinente de los juegos de mesa y de los juegos de destreza manual para comprender las experiencias de infancia del periodo es que emergen como un tipo de actividad que permitió que adultos y niños continuaran siendo partícipes de juegos comunes en el espacio privado de las casa y, a su vez, como actividades útiles para mantener a los niños alejados de la calle, alejados del afuera y, por tanto, alejados del peligro.

No obstante, frente al sentido de regulación de los tiempos y los espacios que adquieren los juegos y los juguetes, las trayectorias de infancia ponen en evidencia la trasgresión al orden impuesto por los adultos. Así, por ejemplo, en el caso de Santiago (1939), los juegos ayudan a identificar lo vedado, lo permitido y lo perpetrado en una constante relación con la calle.

En la calle el plan era, por ejemplo, echar cauchera o pasar con los compañeros por ahí de cuadra a cuadra o jugar fútbol en el potrero, pues no había parques en Bogotá, ni había calles pavimentadas siquiera para poder jugar. Se jugaba en las calles sin pavimentar y en los potreros y se jugaba “balón” —no se decía jugar fútbol— (Santiago, 1939).

Santiago precisa que la calle era un escenario prohibido pero éste constituía el espacio esencial para jugar y hacer uso de los juguetes a los que se podía tener acceso:

En el Restrepo jugué bolas, jugábamos bolas y (...) también, aprendí a echar trompo como desde los nueve años. Eran juegos de calle y una de las cosas prohibidas era salir a la calle (risa). Cada vez que uno se podía escapar, se escapaba, además que era muy sano..., no corría esos riesgos tan tenaces que corren hoy día los sardinos. No. No había mayores peligros: no había peligros de que un carro lo fuera a atropellar, porque no habían tantos carros... (Santiago, 1939).

Las bolas, el trompo, las caucheras fueron juguetes que entre los años treinta y cincuenta se asociaban a la vida de la calle, a problemas de delincuencia infantil y a sectores sociales específicos<sup>237</sup>. Los juegos callejeros y juguetes tradicionales solían estar cargados de prejuicios sobre sus usuarios, mientras los niños que podían acceder a los juguetes industriales se consideraban como sujetos proclives a la emulación de las grandes naciones, de tal modo que los niños de barrios populares, según la relación de sus juegos y juguetes con la calle se percibían como riesgos sociales. En este sentido, se vislumbraba una relación directa entre “antiguos juguetes como trompos, canicas, cometas, rayuela, caucheras y bodoqueras” con la niñez pobre, considerada en riesgo por su relación con la calle.

Más aún, se generalizó la idea que los gaminos eran quienes jugaban al trompo con maestría asombrosa en las calles de la ciudad y se reseñaba que los niños de los inquilinatos hacían

---

237 Este aspecto es objeto del trabajo: "Infancia, juegos y juguetes: contribuciones a un análisis histórico-cultural de la educación en Colombia (1930-1960)" (Cárdenas, en prensa).

torneos de manejo de este tradicional juguete<sup>238</sup>, dejando claro los lugares sociales de aquellos niños.

Santiago insiste en que la vida era “sana” y que no se corrían riesgos, permitiendo entrever que no se trataba de una infancia peligrosa, ni en peligro, sino de un modo de ser que respondía a las características del contexto y de los juguetes que surgían en la misma cotidianidad:

Tampoco había muchos juguetes, no tengo recuerdos de juguetes, seguramente nos regalaban juguetes, pero que yo me muriera por un juguete no lo recuerdo. Lo que si jugábamos era caballos cuando era bien pequeñito, pero casi no me acuerdo, sólo recuerdo que cogía el palo de la escoba y montaba a caballo. Seguramente había juguetes sofisticados para su época, pero no estaban al alcance de la economía de la casa (Santiago, 1939).

En cercanía con el relato de Santiago, es importante decir que en las experiencias de infancia de José, Luis y Alba resulta usual invisibilizar los juegos y la existencia de juguetes debido a la falta de un tiempo y espacio definido para jugar o a la carencia de productos industriales. Esta invisibilidad resulta importante para el análisis de la constitución de las experiencias de infancia pues permiten advertir la fuerza del influjo de los preceptos modernos de la educación y en particular de aquellos que indicaban que los juegos y juguetes, al igual que un "régimen alimenticio", debían ajustarse a los niños de acuerdo con el crecimiento para estimular el desarrollo físico y la "higiene mental, tendiente a lograr el equilibrio de las facultades intelectuales y la formación estética y moral" (Vida, 1948, citado por Muñoz y Pachón, 1996: 288).

El respaldo de un discurso científico para determinar los juegos y juguetes adecuados para la infancia fue, evidentemente, uno de los aspectos que coadyuvó al fortalecimiento de un mercado de productos infantiles y, en particular, de juguetes industriales. Objetos que signaron un

---

238 Para el periodo de análisis, no es un dato menor la relación entre el trompo y los gamines pues, como indica Álvarez Gallego (2002), en la primera mitad del siglo XX, la presencia de este modo de ser de la infancia en las calles de la ciudad capitalina era el efecto de imaginarios que respondían a un conjunto de prácticas sociales. Imaginarios que signaban el contraste entre los habitantes de Bogotá y sus modos de vida: unos, hijos de las familias bogotanas adineradas –cachacas–; otros, hijos del azar; unos pudientes y otros miserables; unos promesas de futuro y otros riesgos para el porvenir. En este sentido, decir que el trompo era un juguete manejado diestramente por los gamines, puede interpretarse como la ratificación de la relación entre la simplicidad y rusticidad de los juguetes con lo vulgar de sus usuarios; pero, sobre todo, entre pobreza, vida callejera y tristeza (Cárdenas, en prensa).

contraste con los juguetes tradicionales y que dejaron la sensación a muchos sujetos de no haber accedido a juguetes en el sentido estricto de la palabra.

Recuerdo mis juguetes de niño pobre: el trompo de madera, las bolitas de cristal, la carreta, el aro. Todo barato, tosco. Los comparo con los juguetes contemporáneos, finos, pulidos, estilizados, y me doy cuenta de que el mundo ha progresado espléndidamente, y de que la civilización física le va dando a la vida innumerables posibilidades de placer. (...) El verdadero paraíso de juguetes se encuentra en los Estados Unidos. La técnica ha llegado allí a un extremo, que podría juzgarse digno de perfección. Aplicado ese pueblo a hacer juguetes, maravillas mecánicas, ningún otro lo puede derrotar en esa mágica tarea (Téllez, 1943: 11).

El contraste entre lo barato y tosco, con lo fino y pulido, representaba la subvaloración de los juguetes denominados tradicionales no solo del país sino en la "América hispana" pues "desde Méjico hasta Buenos Aires", no había "nada especial en juguetería moderna" y se consideraba que no había nada acorde al desarrollo psicológico y los intereses y gustos de los niños.

Al entender que la elaboración del juguete requería "una vasta y prolífica industrialización, una técnica refinada, un agudo sentido artístico, una gran tradición artesanal", Téllez dio cuenta de una idea que tenía fuerza en ciertos escenarios sociales: Colombia estaba en la "edad paleolítica" y contadas excepciones superaban "la regla común de rusticidad, asperezas y fealdad" de los juguetes tradicionales. No obstante, las formas y el aumento de los juguetes industriales fueron objeto de profundas críticas porque podían poner en riesgo la naturaleza infantil que, simultáneamente, prevalecía en los discursos modernos sobre la infancia, especialmente en lo referido a su educación. Así, la perspectiva rousseauniana de la infancia parecía enaltecer los materiales de la vida cotidiana como los juguetes más entretenidos que los niños podían tener:

...los mejores juguetes que se pueden dar al niños son los de goma o de plástico, suaves al tacto, sin pintar, lavables y duraderos. Deben ser de tamaño suficiente para evitar que se los trague, sin partes despleables y sin aristas cortantes, y deben conservarse muy limpios. Es mejor que el niño tenga pocos juguetes, sobre todo a un mismo tiempo. Así podrá dedicar su atención o su interés a uno de ellos más fácilmente; lo observará mejor y por consiguiente le dejará imágenes más netas y precisas. Muchas veces una cosa casera como una taza de aluminio, un carrete atado con un cordón, o un pedazo de madera sin astillas le distraerá más que juguetes costosos. (Vasco, 1934: 37).

Especialmente, desde la perspectiva pedagógica inspirada en los principios de la Escuela Nueva,



fue notoria la valoración de que los mismos niños construyeran sus propios juguetes como un estímulo a su desarrollo:

Faltaríamos a un conocido postulado pedagógico y a la verdad de los hechos, si no observáramos aquí que, no obstante la abundante variedad de elementos científicamente preparados, nada gusta tanto a los niños, y nada estimula más su iniciativa y alimenta su imaginación, como lo que ellos mismos construyen. Su paraíso no se fabrica con lindas cosas que han concebido los más eminentes pedagogos, sino con carretas de hilo y corchos, pedazos de cartón y de madera, cuerdas y alambre, tubos de aspirina, cajas de fósforos, musgo de la montaña. Estropajos, guijarros, bejucos, arena... (Nieto, 1966: 180)

En la lógica expuesta podría decirse que mientras para los defensores de los juguetes industriales niñas como Marina y Virginia eran quienes tenían los objetos más adecuados para su desarrollo; para los defensores de los preceptos naturalistas en la educación niños como José y Luis eran quienes de manera más creativa podían jugar. No obstante, esta última postura resultó profusamente conexas con la condición social de los niños, pues en el caso de los pobres el uso de los recursos naturales era solo la muestra de la miseria, del descuido y de la ignorancia de los adultos que no comprendían la trascendencia de proveer de los mejores recursos a los niños para favorecer su desarrollo. Las contradicciones frente al desarrollo natural de los niños en conexión con su medio y de la tendencia hegemónica a considerar como juego y juguete solo aquello dispuesto científicamente para la infancia emerge, de manera particular, en las experiencias de José y de Luis, quienes coinciden en insistir que en su vida de infancia no era posible jugar en estrecha relación con la reproducción del imaginario de la vida de los campesinos, aunque seguidamente describen actividades y objetos que aluden a las formas y los artefactos con los que era posible jugar:

No se podía pues vivir ahí, como estando con más niños al juego... pero es que no había juego. En la escuela había muy pocos juegos. Uno jugaba botándole el balón del uno al otro y el otro, al otro y así, pero no había canchas. La profesora salía y nos organizaba “bueno allá estos cinco niños y estos cinco acá y el que deje caer la bola pierde, el que más deje caer la bola pierde”, entonces todos ¡a botar la bola, uno la agarraba y la botaba al otro y ese a otro y uno échele mano!, (...) pero yo no conocí canchas por allá. El balón era de la profesora (...) ¡un baloncito pequeño!

No había balón, no había nada en la casa. A lo que ya estaba más grandecito ya me ocupaba dizque jugando trompo. Ya llegó la vaina del trompo, entonces ¡a jugar trompo! Y jugábamos los botones... Se hacía una rueda bien grande y en la mitad cada uno ponía un botón; entonces se

botaba el trompo y con el trompo había que darle a los botones y los que se salieran de la ruedita se los ganaba el que había lanzado el trompo y los más grandes pues me chocaban los botones y me los ganaban...

Y yo me quitaba los botones y los ponía ahí, (...) ¡Y me robaban todos esos botones! Me los ganaban y mi mamá me decía: ¡este se fue a jugar los botones! Y ahí mismo me agarraba a fueute... y me decía que debía responder por los botones (...) ¡eso era terrible! (José, 1930).

José relata también que en cercanía a la Semana Santa se dio a la tarea de fabricar su propio juguete y de ingeniar los mejores materiales:

También me acuerdo que me ponían a estudiar ahí en la casa con los hijos de mis tíos. Ellos me enseñaban a leer, pero yo no les ponía tanto cuidado a la lectura cuando se aproximaba la Semana Santa porque yo era pensando en inventarme una matraca, ¡pa' darle en la Semana Santa! Entonces de algún modo me conseguí por ahí la caña. Había cañas en algunas partes y como tenía la ruedita, como no tenía como hacerla de madera, entonces yo me inventé hacerla de un pedacito de teja de barro. Yo me fui y con una piedra saque un pedacito de teja y le hice la ruedita con los dientecitos, le hice un rotico en la mitad y le puse el palito y ahí, ¡me inventé mi matraca! Pero me metía entre el monte pa' que no me viera nadie trabajar en mi matraca (...) ya le cogí el tiro para hacerlas (...) Y ahí hacía mi matraca ¡y estuvo!, salía yo más contento con mi matraca, ¡a hacer bulla! (José, 1930).

Para Luis, la inexistencia de los juguetes y la imposibilidad de jugar guarda una estrecha relación con el trabajo, matizando su infancia con una lógica articulada a las lecturas contemporáneas sobre los niños trabajadores aunque la reconstrucción en el relato da cuenta de que existieron formas específicas de jugar y elaborar los juguetes, en su contexto:

Eso de juguetes para nosotros no existió, ¡nunca, nunca! Nosotros cogíamos las naranjas, las naranjas más redonditas, les metíamos un palo y ese era el juguete que yo conocía, pero porque lo hacíamos nosotros mismos. Y cuando teníamos carro era porque desgranábamos maíz y cogíamos una tuza arrastrando, una tuza —la parte de adentro del maíz— la arrastrábamos y era el carro, porque como no conocíamos carros así...

Ni muñecas, ni carros, eso no existía para nosotros y si uno pedía algo, le decían “usted tiene que tener es un azadón para trabajar”, y es que de verdad no teníamos el tiempo para jugar sino sólo para trabajar...

En la escuela jugábamos lo que hoy en día llaman “La lleva”, pero nosotros le llamábamos “la guerra” y era que un niño tenía que tocarle la espalda a otro y los niños tenían que correr para no dejarse tocar... le llamábamos la guerra y nos poníamos a correr en redondo y al que le tocaran la espalda era al que le tocaba correr detrás de los otros para tocarle la espalda.

De pronto otro juego fue el trompo, pero ese trompo no era que nos lo dieran, sino que los hacíamos con palos de naranjo, nosotros mismos los hacíamos a machete... y también había una

profesora que nos ponía con las carretas de hilo a jugar... (Luis, 1941).

Paradójicamente los entrevistados que afirman que en su infancia no tuvieron juguetes o que no jugaban son quienes de mejor manera representan a los niños y los juegos exaltados por los especialistas inspirados en los principios escolanovistas.

En el caso de Alba, la idea de que los juegos y juguetes responden a un aparataje específico se percibe de otro modo, pues si bien la entrevistada indica que su experiencia de infancia la recuerda por los espacios y los juegos —" Los espacios... que quedan casi siempre en la calle y los juegos que también son de la calle"—, en el trascurso del relato advierte que jugaba cosas que no eran propiamente para niñas y con objetos que no eran propiamente juguetes. Salvedades que resultan de suma importancia para advertir que en las experiencias de infancias los juegos y los juguetes irrumpen con la imagen del sujeto en el marco de lo permitido por los adultos, pero también en el marco de lo que permite al niño desbandarse del orden establecido.

En este último sentido, para Alba los juegos representan la posibilidad de transar las responsabilidades domésticas que tempranamente le fueron impuestas por ser la hermana mayor. Los juegos le permiten asumir el rol del mayorazgo y matizar o singularizar su experiencia de infancia desde la visibilidad de la tensión que se produce entre ser una niña cuidada, pero responsable de otros niños, de ser una niña a la que se le prohíbe, a la que se le encierra y, simultáneamente, a la que se le encarga la prohibición y el encierro de los más pequeños. La posibilidad de jugar es la que le permite a la entrevistada considerar que tuvo una infancia aunque se trataba de una niña que debía responder por el cuidado de sus hermanos menores:

¡Y entonces!, ¡hmm!, en toda mi infancia, si yo me pongo a recordar, hay dos cosas..., hay dos cosas que recuerdo y son como los espacios y los juegos. Los espacios... que quedan casi siempre en la calle y los juegos que también son de la calle. Yo fui una niña que no estuve demasiado encerrada, ¡aunque mi mamá, trataba! (risas), no tanto como pa' que yo no fuera a la calle, sino pa' que le ayudara a cuidar a los muchachitos —al resto de mis hermanos— (Alba, 1945).

El juego aparece también como una de las configuraciones más importantes para la constitución de los márgenes de lo femenino y lo masculino, pero también para significar la existencia de fronteras en la vida cotidiana:

Aranjuez es un barrio muy especial ¡cierto!, que apenas se estaba construyendo cuando yo era niña, ¡entonces habían muchos espacios verdes! -que en paisa les llamamos las “mangas”-. Entonces yo me iba pa’ la manga y jugaba en la manga a un montón de cosas, ¡entre esas futbol!, que se supone que no jugaban sino los hombres, pero yo si jugaba, porque ¡todo ese montón de primos!, ¿cierto? (...) Yo tuve muchos juegos que no eran necesariamente de niña, ¡modo y estilo! Jugaba... canicas y me subía a los árboles (Alba, 1945).

Esta alusión es importante para considerar que, especialmente, en los discursos sobre la educación escolar los juegos fueron objeto de cuidadosas clasificaciones coadyuvando al fortalecimiento del imaginario de que los niños y las niñas debían jugar separados, aunque considerando que en caso de que se necesitara el juego mixto era necesario:

...que a cada quien se le asignara debidamente una actividad bien medida. Los juegos de los niños deben ser motores activos, dando oportunidad a que se manifiesten las facultades mentales y la fuerza física de los jugadores.

Los juegos de las niñas deben adaptarse a la naturaleza femenina y, de ser posible, servir esencialmente de actividad higiénica y hogareña (Anzola y Wills, 1940: 35).

En este contexto no es menor que para Alba resulte tan importante señalar que sus juegos no eran de niñas y que su experiencia de infancia se produjo contraviniendo los patrones sociales, incluso, porque en los juegos emergen los recuerdos de los encuentros que entre niños y niñas ayudaron al conocimiento del propio cuerpo y el cuerpo de los otros:

Recuerdo otro juego que era hacer carpas poniendo sábanas sobre dos tauretes... es que teníamos muchas cosas, ¡que no eran necesariamente juguetes como ahora!, sino lo que uno se inventaba: cosas, situaciones, ¿cierto?

En esas carpas nos metíamos allá adentro para mostrar el pipi o para mostrar el sexo, porque todo el tiempo estábamos niñas y niños. Incluso entre los primos era muy cercana la relación porque las mamás estaban detrás que dizque pa’ que aprendiéramos a bailar juntos y que tal, entonces andábamos juntos, pero sabíamos que en ese juego de mostrarnos no debíamos dejarnos ver de las mamás (Alba, 1945).

La percepción de los juegos y la relación con el rol de género y su lugar como posibilidad de experimentar con el cuerpo es un elemento importante para poner de presente que las

experiencias de infancia, si bien están atravesadas por la “pedagogización del sexo del niño”<sup>239</sup>, como una de las estrategias biopolíticas<sup>240</sup> o dispositivos específicos de saber y poder (Foucault, 2007), para inscribir a los sujetos en el rol de género o en el "conjunto de expectativas acerca de los comportamientos sociales apropiados para las personas que poseen un sexo determinado" (Rodríguez, 2004: 213), también están atravesadas por los quebrantamientos de lo prohibido y por las búsquedas de los sujetos en los márgenes de lo vedado. De este modo, puede decirse que la relación entre juegos, juguetes e infancia, desde la perspectiva de los sujetos, se constituye en una arista para analizar "el cuerpo del niño vigilado, rodeado (...) por toda una ronda de padres, nodrizas, domésticos, pedagogos, médicos, todos atentos a las menores manifestaciones de su sexo" o, lo que es lo mismo, para analizar el niño como "foco local de poder-saber" (Foucault, 2007: 120), pero también, una arista para apreciar al niño urdiéndose en la intimidad.

## **LIBROS, LECTURA Y PLURALIZACIÓN DE LA VIDA DE INFANCIA**

En algunas de los relatos de la vida de infancia, la lectura aparece como una de las actividades más significativas. En cercanía con lo expresado por Larrosa la lectura emerge "como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es", con lo que forma, de-forma o transforma y, de este modo, con algo que constituye o pone en cuestión aquello que el sujeto es (Larrosa, 2003: 25-26) o se quiere que sea.

La lectura y los libros se constituyen en indicios de suma importancia para analizar los discursos acerca de la infancia y las trayectorias biográficas de los niños, porque posibilitan identificar el

---

239 "Pedagogización del sexo del niño: doble afirmación de que casi todos los niños se entregan o son susceptibles de entregarse a una actividad sexual, y de que siendo esa actividad indebida, a la vez 'natural' y 'contra natura', trae consigo peligros físicos y morales, colectivos e individuales; los niños son definidos como seres sexuales 'liminares', más acá del sexo y ya en él, a caballo en una peligrosa línea divisoria; los padres, las familias, los educadores, los médicos, y más tarde los psicólogos, deben tomar a su cargo, de manera continua, ese germen sexual precioso y peligroso, peligroso y en peligro; tal pedagogización se manifiesta sobre todo en una guerra contra el onanismo que en Occidente duró cerca de dos siglos" (Foucault, 2007: 127-128).

240 En lo que respecta al cuerpo y la diferenciación sexual, la impolítica se desarrolla en cuatro frentes desde la perspectiva foucaultiana: la histerización del cuerpo de la mujer; la pedagogización del sexo del niño, la socialización de las conductas procreadoras y la psiquiatrización del placer perverso. "Estas líneas, solo señaladas en La voluntad de saber, iban a ser desarrolladas en libros posteriores según el plan primitivo de la Historia de la Sexualidad, que se iba a componer de los tomos siguientes: 2. La carne y el cuerpo, 3. La cruzada de los niños, 4. La mujer, la madre, la histérica, 5. Los perversos y 6. Población y razas". En algunas publicaciones se hicieron desarrollos de estos temas, sin embargo, lo relacionado con "la pedagogización del sexo en el niño y la histerización del cuerpo de la mujer quedaron sin desarrollo" (Rodríguez, 2004: 210).

énfasis educativo que primó en las iniciativas gubernamentales, al tiempo que permiten identificar el recelo y el temor que provocaba la ampliación de los soportes culturales para las nuevas generaciones.

De hecho, el valor del libro, la lectura y la apertura de espacios indicados para hacerlo, fue una de las apuestas culturales más importantes que asumieron los gobiernos entre los años treinta y cincuenta. Muestra de ello es la estrategia de extensión cultural más importante que se adelantó durante los gobiernos liberales: la “Campaña de Cultura Aldeana”, que apuntó al favorecimiento del acercamiento cultural “mediante los elementos educativos modernos de la radiodifusión, el cinematógrafo, las bibliotecas, la designación de médicos, odontólogos y abogados y la constitución, dotación y orientación técnica de una Comisión de Cultura Aldeana y Rural”<sup>241</sup>. En esta estrategia la relación entre los libros y el niño representó uno de los aspectos fundamentales, no solo porque garantizaba el acceso a la cultura y, por tanto, el cumplimiento de una de las obligaciones del Estado con la infancia, sino también porque permitía velar por el consumo cultural de las nuevas generaciones:

...el niño debe ser vigilado por el Estado por medio de las bibliotecas populares donde se nutra culturalmente de lo más fundamental y selecto en cuanto a ideología y arte. Evitar a las generaciones futuras esa dilapidación extravagante de horas que hemos hecho nosotros en la lectura de centenares de libros de un contenido insustancial o deletéreo (López de Mesa, 1936: 23-24).

En esta perspectiva, el Estado debía declarar el “ahorro de la inteligencia humana” a través de la orientación del acceso a la cultura de las nuevas generaciones y, en esta lógica era perentorio la consolidación de “un amplio programa de instrucción y de educación pública” (López de Mesa, 1936: 95). De la mano del ahorro mental, se explicaba que el acceso a la cultura debía aportar a un “ideal de raza” (López de Mesa, 1936: 75) y en esta lógica las alusiones a la cultura latinoamericana eran un peligro, porque podrían ser sólo un plagio desarticulado, sin porvenir y sin un anclaje racial.

---

241 Este proyecto recogía las reflexiones y propuestas que desde una década atrás venía haciendo López de Mesa para “llevar los avances de la civilización contemporánea a los países Latinoamericanos (...) a través de la prensa, el parlamento, la universidad, el cinematógrafo y el arte, que a su juicio suscitaba el instinto de imitación del ciudadano de la era moderna” (Cataño, 1999, citado por Díaz, 2005: 44).

Con un tono profundamente nacionalista, una de las estrategias de la campaña de Cultura Aldeana fue la organización de la colección de la Biblioteca Aldeana de Colombia, con la que se pretendía dotar los pequeños municipios colombianos con una biblioteca abierta a todos los habitantes (Silva, 2005: 90). Dentro de la colección tuvo un lugar destacado la selección de libros dedicados a los niños y los jóvenes y según se documentaba en los informes de los coordinadores de bibliotecas estos libros eran los más solicitados. Específicamente, se trataba de la colección “Las Obras maestras al alcance de los niños”, de la conservadora editorial española “Casa Araluce”. Sin embargo, ya al final de los años treinta en los informes se aclaraba que “a fuerza de leerlos de manera repetida”, tales libros, “ya no les llamaba la atención” a los lectores (Silva, 2008: 28). Lo más pertinente del análisis que hace Silva sobre esta selección de libros es que advierte la diferenciación de los libros para niños y para adultos:

...desde su título mismo, definió el público por el que se interesaba, llamándolo de diferentes maneras: ‘lectores’, ‘amigos lectores’, ‘queridos niños’, aunque desde el principio también hizo su aparición la fórmula ‘niños y jóvenes’, e incluso, a veces, la apelación a lectores jóvenes, desconectados ya del mundo de la infancia, como cuando se dice en muchos títulos: ‘Aventura narrada a la juventud’. De todas maneras, la definición del público lector, mirada en su conjunto, parece apuntar a un tipo de clasificación social en la que se reconoce ya de manera clara la existencia de un mundo diferenciado del de los adultos, pero en donde aún no se multiplican los cortes entre jóvenes y niños, y menos entre cada una de tales categorías, como lo hacen el mercado, la escuela y la psicología hoy día. Este punto debe estar relacionado de manera directa con la evolución propia de la idea de infancia y juventud en la sociedad española, sobre todo en sus sectores más apegados a las formas tradicionales de plantearse este problema. Desde luego que se abandonan la vieja idea de la Iglesia católica del “uso de razón” y la anterior “edad de inocencia”, y hay muchos elementos que van en dirección de una moderna definición de la infancia. Pero, a pesar de ello, la idea que parece dominar es la de inteligencias que deben ser vigiladas muy de cerca, para que no se encaminen mal en el campo de la moral” (2008: 29).

Esta colección —como muchas otras dirigidas a niños y jóvenes de ayer y de hoy—, desde la perspectiva de Silva, hizo confluír una “definición moral del sujeto y de sus capacidades intelectuales con un tipo de lectura particular”, de tal manera que las adaptaciones que se realizaban a los textos literarios eran esbozos de la idea que se tenía del “público lector” (2008, 29) y de las formas adecuadas de interpelarlos.

Evidentemente, desde los años veinte comenzó el afianzamiento de un mercado de productos adecuados a las características y necesidades de los niños, prestando especial atención a los

alimentos, los productos de aseo, los medicamentos, los libros y las películas infantiles. La notoria preocupación por diferenciar a los niños y adultos, en cuerpo y alma, tuvo un impacto importante en lo referido a lo que los niños podían leer, aunque no todo lo que se adjetivó como infantil era aceptado por los pedagogos y moralistas como textos adecuados para los niños.

La diferenciación entre las lecturas para adultos y niños emerge de manera importante en las experiencias de infancia de Marina y Virginia, denotando autores, libros, colecciones, editoriales, prácticas de lectura y miradas de mundo:

Algo que recuerdo es que Mamá nos leía, mamá nos leía y recuerdo que “Corazón” de Amicis fue un libro que nos impresionó muchísimo. Nos leía también Julio Verne (...) Ya más grandecitos éramos nosotros los que leíamos, pero mamá nos leía sobre todo para acostarnos. Yo me acuerdo de ese libro Corazón, de los versos de Rafael Pombo, de los libros de Julio Verne, de los cuentos de Calleja —cada uno leía su cuento de Calleja y tuvimos de muchos tamaños esos cuentos—, pero mi libro favorito fue Corazón.

Me pareció precioso y entonces cuando lo releíamos Francisco, mi hermano, me decía “mire si quiere llore y yo la espero”... Ese libro me impactó porque es muy sentimental, el niño pobre pasando dificultades y todo pues... nosotros tampoco éramos... ¡riquísimos!, teníamos lo necesario, pero éramos pobres —afortunadamente, ¿no?— ¡nos levantamos con dificultades y con mucha sencillez! Estuvimos en los Gimnasios, Francisco y Eduardo en el Gimnasio Moderno y nosotras en el Gimnasio Femenino, pero mamá comentaba que una vez una señora de la sociedad bogotana y de las personas más adineradas le dijo, “¡Ay sabroso ustedes que pueden tener los hijos en los gimnasios!” y mamá le dijo, “mira la gracia es que no podemos” (risas).

Grandecitos leíamos cuentos de Calleja que eran los cuentos de Caperucita, La Cenicienta... esos...

De Julio Verne, también me gustaba “La Isla Misteriosa”; “Veinte mil leguas de viaje en submarino”; “Cinco semanas en Globo” y mirábamos el Atlas para ver por donde era que pasaba el globo y todo eso si fue muy especial; también leímos y releímos “La Isla Misteriosa”, “La vuelta al mundo en ochenta días” y con mis hermanos leíamos y comentábamos los libros (Marina, 1925).

Decir que "el libro Corazón tenía mucha relación con la vida en ese tiempo", para Marina alude a que desde su perspectiva se levantaba en condiciones de "estrechez", obviamente, porque representaba un valor por el peso de los preceptos católicos. En sus palabras "para un niño tenerlo todo es lo ¡peor! que le puede pasar, la riqueza ¡más grande es no tenerlo!". Aunque se trata de una idea que resultaba profusamente contradictoria con las condiciones de vida de la



niña<sup>242</sup> —pues pertenecía a un círculo social selecto—, lo importante es que alude a que la literatura para niños estuvo matizada por la defensa de la realidad y la sospecha de la fantasía. En este sentido, la aceptación de libros como "Corazón Diario de un Niño" resultaba obvia, pues era un texto referido a una infancia<sup>243</sup> "real" y permitía al lector fortalecer la idea de que eran libros de "niños como tú" (Montes, 2001: 21). Esta literatura supuestamente realista era bien catalogada por los pedagogos, porque "informaba acerca del entorno, 'educaba' (fin último de todo lo que rodeaba a lo infantil) y no se desmedraba por esos oscuros e imprevisibles corredores de la fantasía" (Montes, 2001: 21-22). Sin embargo, tal como señala Marina, dentro de los libros dirigidos a los niños se incluían otro tipo de textos que, sin duda, anunciaban algunas distancias con el realismo. En efecto, la mención de los cuentos de Calleja y los libros de Julio Verne no son datos menores, pues permiten advertir la circulación de libros que no estaban prevenidos a la fantasía. De hecho, para algunos analistas los libros de Calleja<sup>244</sup> representaban un lugar intermedio porque en sus cuentos y sus novelas se reflejaba "la infancia española, tanto en su ambiente rural, como en el ambiente urbano, y aún de la fantasía" (Bravo-Villasante, 1989: 47).

---

242La percepción de la entrevistada guarda relación con una valoración piadosa de la vida, en tanto la pobreza representa una bendición, un estado divino y una condición de salvación: "Bienaventurados los pobres, porque vuestro es el Reino de Dios. Bienaventurados los que tenéis hambre ahora, porque seréis saciados. Bienaventurados los que lloráis ahora, porque reiréis..." (Lucas 6: 20-26). En un contexto social e histórico en el que la Iglesia tiene tanta importancia en el direccionamiento de la vida, considerarse pobre es un acto de humildad, una forma de afirmar su servicio a Dios.

243 "De Amicis, en forma tajante y, sin duda, penamente consciente, renunció de una vez por todas a utilizar la fantasía y la aventura exótica en su libro (...) Ni siquiera en los cuentos incluidos en Corazón aparecen la aventura o la fantasía como ingredientes necesarios: los personajes son asimismo reales y sencillos y la trama, dramáticas, sin más. Por otra parte, De Amicis no recató en lo mínimo su intención didáctica: la expone francamente, no solo en las 'cartas' que desliza de cuando en cuando en Corazón, sino a través de los hechos mismos". El realismo y el didactismo, son para Bermúdez las características que explican el éxito rotundo del libro (2003: XXVI).

244 Los libros de Calleja se caracterizaban por la intención de deleitar e instruir. Esta editorial se destacó en la primera mitad del siglo XX por la publicación de cuentos y textos escolares inspirados en el ideal regeneracionista que se proponía reconstruir España a través de la educación y la cultura (González, 2003: 187). En una de las investigaciones de MANES, se precisa que el regeneracionismo de Calleja pasó indefectiblemente por la preocupación por el mejoramiento del trabajo profesional de los maestros en el aula escolar y por la educación popular<sup>244</sup>. En este último sentido la publicación de cuentos fue fundamental por lo que su selección y edición se hizo de la manera más exigente, dando suma importancia a la ilustración, al considerar que las imágenes coloridas y de calidad eran esenciales para cautivar y educar al pequeño público, a tal punto que la representó el "gran impulso a la ilustración en los libros infantiles" (García Padrino, 2004: 31).

La selección de cuentos tuvo un sentido profundamente moralizante, acorde al espíritu de la restauración en España, pero a su vez fueron determinantes en la ampliación de la oferta de las lecturas para los niños en los países de habla hispana y en el acceso a importantes autores. No obstante, la apertura al componente fantasioso hizo de estos libros objetos de críticas pedagógicas, pues se consideraba que estos libros engañaban la "imaginación en ciernes del niño, llevándola a regiones fantásticas sin contacto con la realidad y la razón" (Fernández de Córdoba, 2006: 109). En últimas, estos libros no se escaparon a la consideración de antipedagógicos por parte de algunos maestros, pues la fantasía era indomable.

Por estas mismas razones podría decirse que los libros de Julio Verne, podrían haber causado resistencia, sin embargo el tono científico y una cierta cercanía con la novela Robinson Crusoe (1719), ensalzada por Rousseau<sup>245</sup> como el libro que mejor se adaptaba a lo que debía ser la práctica de la lectura en los niños puede haber ayudado a su amplia circulación. Los libros de aventura fueron fundamentales también en la infancia de Virginia para quien la práctica de la lectura entró en los límites de lo vedado, en razón de las alteraciones que podía causar en la educación de la niña o mejor aún en el ideal de mujer:

Yo era muy solitaria, entonces yo me subía a los árboles a leer, sola, donde no me encontrarán.

Yo leía novelas de aventuras, mi primera lectura fue Tarzán, después me leí todo lo de Emilio Salgari y lo de Julio Verne. Aprendí toda mi geografía y mi historia fue leyendo esas novelas y después, entonces, ya empecé a leer otras cosas como Walter Scott y ya en el colegio —ya más grande—, leí mucha literatura inglesa. Los libros de Emilio Salgari son un montón, ¡yo quisiera como conseguírmelos!, (...) los personajes inolvidables de Emilio Salgari eran el Corsario Negro, Sandokán “El Tigre de Malasia”, el Pirata Morgan, que eran los buenos y los malos eran los que representaban los imperios, los holandeses, los británicos, eran novelas de aventura.

A mí Julio Verne me parecía ¡tan aburrido!, porque me parecía que hacía unas descripciones muy largas y muy prolijas, ¡como sin necesidad!, entonces la acción como que se retrasaba, pero de todas maneras yo leía Julio Verne. Leí Viaje al Centro de la Tierra, el Viaje a la Luna, había uno que se llamaba el Correo del Zar, creo que era ahí que uno aprendía que Rusia existía. Eso era lo que yo leía —como en ese tiempo no había televisión— yo también escribía novelas.

Yo tenía como doce o trece años, porque mis novelas eran famosas en mi clase cuando yo estaba en segundo de bachillerato, o sea, tenía trece años, entonces yo escribía en, en cuadernos escribía

---

245 La postura frente a la lectura, bien puede decirse que encarnaba la tensión de la educación moderna. De un lado, cualquier cosa que brindara nociones de la vida desde la perspectiva de los adultos interfería con el desarrollo de naturaleza, de la bondad infantil; y, por otro, de lo que se trataba era de intervenir adecuadamente a los niños para realizarse en sociedad. En efecto, cuestiones que el mismo Rousseau consideró en el Emilio, al plantear que “el azote de la infancia es la lectura”, que sólo al gozar de doce años podría saber “qué es un libro” y que una vez formado podría leer. Para Rousseau el niño debía aprender a leer desde antes, pero aclaraba que la lectura sólo debía tener lugar si resultaba útil y si dejaba de ser un fastidio: “me importa muy poco que sepa hacerlo antes de los quince, pero preferiría que nunca supiera leer que comprar esta ciencia a cambio de todo cuanto pueda hacerla útil. ¿De qué le servirá la lectura cuando hayan conseguido aburrirlo de leer?” (2002: 182). En esta perspectiva, los libros eran considerados objetos de artificio y perversión y solamente había un libro que debía leer Emilio, un tratado feliz de educación natural: “¿Es Aristóteles? ¿Es Plinio? ¿Es Buffon? No; es Robinson Crusoe”. En este libro, el lector debía “colocarse en una esfera superior a las preocupaciones y coordinar sus juicios según las verdaderas relaciones de las cosas”. El llamado era a que la lectura tuviera lugar una vez Emilio estuviera formado, pues consideraba que eran muchos los efectos que en el inexperto espíritu de un joven podían producir las lecturas. Así, Emilio después de los cuidados continuos para “conservarle recto el juicio y sano el corazón”; estaría listo para leer. Es decir se trataría de un proceso de 18 años de formación antes de leer. Sin embargo, frente a esta consideración, se lee en Rousseau (2002) la exhortación a la lectura tutelada; una idea que cobraría fuerza entre especialistas, pues se consideró que de acuerdo al desarrollo del niño debían ofrecerse materiales y orientaciones adecuadas. En palabras del autor, con las “naturales disposiciones del alumno” el maestro podía escoger con un “poco de tacto y prudencia sus lecturas” y sugerirle las “reflexiones que de ellas ha de sacar”. Se trataría así de hacer un ejercicio de filosofía práctica que resultaba “mejor y más acertado que las vanas especulaciones” con que se enreda el pensamiento del niño en la lectura libre o solitaria.

las novelas. Pues eran las mismas aventuras de Julio Verne y de Emilio Salgari, pero inventadas por mí, entonces yo escribí muchas novelas. ¡Escribí mucha, mucha cosa! (Virginia, 1937).

Mencionar la lectura de novelas, resulta de suma importancia, pues en general "La vigilancia en las lecturas" ocupó a los especialistas y, en particular, las novelas a las que se les atribuí efectos perversos en la vida de las doncellas:

La pérdida del tiempo, el odio a los buenos libros, el rechazar enfáticamente la lectura de los instructivos, la pérdida de la salud, la pereza a la vida piadosa y hasta el marcharse a la toldas del indiferentismo religioso, son los males menores ocasionados por el hábito de leer novelas (Gómez, 1951: 37).

Las novelas hacían parte de lo que se consideraban libros corruptores por sus contenidos inmorales que impresionaban fácilmente a los lectores y esa infiltración era mucho más fácil en "la mentalidad poco preparada de alguna de nuestras clases sociales". La idea de que los libros corruptores hacían parte de la literatura barata, sirvió para criticar la "venduta de libracos" promovida en eventos como la Feria del Libro en Bogotá que, por demás, se consideraba un evento antigénico por la circulación de libros de segunda mano, de tal suerte que además de desviar a las jóvenes generaciones, podía exponerlos al contagio de enfermedades (Gómez, 1951: 53).

Sin embargo, en las experiencias de los entrevistados un aspecto importante es que los libros emergen ligados a las bibliotecas, de tal forma que leer se constituyó para los sujetos en la actividad íntima que permitió acceder al mundo de los secretos de los adultos sin su consentimiento. Virginia, por ejemplo, se refiere a la biblioteca del colegio y de su padre:

Yo leía mucho en la biblioteca del colegio, pero lo que yo leía no lo hacía público, mi única popularidad eran mis novelas. Todas las noches yo escribía un capítulo... mis primeras novelas eran sobre Tarzán, después en bachillerato eran novelas más románticas.

...Mi papá me trataba distinto, porque me hacía cuarto para que yo pudiera leer. Él vio que a mí me gustaba mucho estudiar y leer y que me iba bien en el colegio, entonces yo creo que él empezó a cultivar esa inclinación intelectual mía y entonces cuando mi mamá andaba buscando a alguien para que ayudara (...) él podía saber dónde estaba yo, pero él no decía —yo estaba escondida leyendo—. Ya a medida que fui creciendo me empezó a dar libros de la biblioteca de él para que yo leyera. Libros de historia, libros de biografías y, también, me dijo que había unos libros ahí que yo no debía leer, porque no eran propios para una niña de mi edad, entonces esos

yo me los leí ¡todos a escondidas! Yo descubrí como se abría la biblioteca que tenía mi papá en el estudio de él en la casa, entonces yo por las noches sacaba los libros prohibidos y los leía y desde ahí he tenido el vicio de leer a veces hasta altas horas de la noche...

Yo creo que mi papá tuvo unos conflictos muy grandes conmigo porque él alguna vez me dijo, “mija usted es mi hijo mayor”, entonces él me educó en algunas cosas como si fuera un muchacho, pero en otras cosas era ¡sumamente estricto! y muy severo con todo lo que tenía que ver con la modestia, la virginidad, el recato, propio de una niña bien educada (Virginia, 1937).

En el juego de realidad y ficción que permite la reconstrucción de la memoria, la restitución del lugar social de una niña empeñada en hacer cosas de hombres es un referente interesante para insistir en la complejidad de los destinos que se trazaban a las infantes y, simultáneamente, para evidenciar las estrategias y las invenciones que muchas de ellas produjeron para asumir, sutil o llanamente, rumbos no honrados para las niñas en determinados contextos. La práctica de la lectura resultaba subversiva para la formación de las niñas y, en general, para los ideales de la infancia, en tanto la lectura, al tiempo que se fomentaba mediante materiales especiales para niños, también se relacionaba por los expertos con la delincuencia infantil, al considerar que era una etiología típica de las infracciones sociales.

En el caso de Virginia, la lectura y el afianzamiento de sus intereses intelectuales en la infancia se percibieron como en una interferencia con la formación en la feminidad. En este sentido, si bien se consideró importante que la niña leyera se le restringía a lecturas piadosas que eran "libros de la vida de los santos" —entre los que la entrevistada recuerda “La Historia de un Alma de Santa Teresita de Jesús, porque le significó mucho...” (Virginia, 1937)—.

A pesar de que los abanderados de las reformas educativas insistían en que, en el caso de las mujeres, la “inteligencia también ha de transitar el camino del estudio y de la reflexión”; que “también habrá que iluminar su mente por medio del estudio; enriquecer y fortalecer su espíritu; prepararla para la vida activa, no sólo dentro sino fuera del hogar porque su acción ha de irradiar en todos los sectores de la sociedad”, los discursos recaían en que la importancia de educar a la mujer, a la niña, se circunscribía a la formación como futura madre (Nieto Caballero, 1954: 3766).

De este modo, en las menciones a que la niña debía tener una formación equitativa a la del niño, la ecuanimidad se quedaba en el plano de cuestiones que acentuaban la incompatibilidad de sus

lugares sociales: “A ella también hemos de inculcarle, como al hombre, el sentido de sus responsabilidades y darle la cultura normal que le sirva para la comprensión de los problemas sociales de su tiempo” (Nieto Caballero, 1954: 3765). Así, lo indiscutible, como lo expresaba el mismo Nieto Caballero –contradiendo sus propios planteos- era que la educación para niños y niñas debía ser diferente:

...no puede ser una misma la educación que hemos de dar a los dos sexos. Siempre corresponderá al hombre en la vida una lucha más recia y más intensa, y en relación con este concepto hemos de prepararlo. En la mujer habremos de empeñarnos en conservar su feminidad. Conservar la feminidad de la mujer será tan necesario como afirmar la virilidad en el hombre (Nieto Caballero, 1954: 3766).

Evidentemente, se consideraba “equivocada la idea de que al sexo femenino” correspondieran ademanes del varón, refiriéndose, entre otras cuestiones, a las inquietudes intelectuales. Para la feminidad lo que resultaba indispensable era “una cultura espiritual”, es decir, disciplina de la inteligencia, finura en el gusto mental, exacto conocimiento de las más nobles preocupaciones humanas pasadas y presentes, sentido de una sociabilidad elevada, conocimiento de las realidades de la vida y formación religiosa, en tanto representaba el fundamento para “dar un más hondo sentido a la estrecha relación entre la devoción y la acción” (Nieto Caballero, 1954: 3765-3766).

En esta lógica, el interés intelectual dotaba a una niña, como Virginia, de características que ponían en riesgo la formación en la feminidad y, por tanto, su futuro, pues cultivar la inteligencia ponía en riesgo el destino y, por ello, la madre le advertía la necesidad de enmascarar las capacidades:

Yo creo que hice sufrir mucho a mi mamá porque yo era como desapegada de ella, yo era mucho más cercana a mi papá... y ella se impacientaba ¡mucho!, porque yo no hacía lo que debía hacer una niña. Yo si me acuerdo que de niña, cuando ella me veía leer tanto, me decía: “¡mija, mija no lea tanto! y si usted tiene que leer por lo menos disimule, porque a los muchachos no les gustan las mujeres inteligentes, a los muchachos les asusta la mujer inteligente y que haya leído mucho”. Ya en la adolescencia, ella trató de enseñarme como era la seducción en ese tiempo y entonces decía, “mire mija, si usted está interesada en un muchacho, entonces no le diga lo que usted leyó ni opine de nada, usted lo mira con mucha atención, oye todo lo que él tenga que decir y, de vez en cuando, usted le dice, ¡ay, verdad!, ay no es que tú si eres ¡tan inteligente!”, (risas), así era, es la pura verdad...

El poder socializador en la feminidad tradicional de mi mamá era extraordinario y ella la encarnaba, ella era una mujer ¡absolutamente encantadora!... Ella me decía “es que miija, si usted sigue como va, leyendo tanto miija, usted ¡nunca va a conseguir marido! (Virginia, 1937).

Aunque la lectura fue un hábito que se consideró fundamental en el proceso de modernización del país, especialmente, durante los gobiernos liberales, despertó temores por el mundo que podía abrir al niño y en particular a las niñas, por ello alertar sobre la vigilancia de esta actividad en los niños era común en las publicaciones destinadas a educar a los padres e incluso en las guías o cartillas publicadas por entes gubernamentales se encontraban tales advertencias. Por ejemplo, en la “Cartilla del Hogar Modelo Obrero”, editado por la Alcaldía de Bogotá, se puntualizaba —a propósito de las “distracciones de la familia”—:

Un libro bueno le enseñará mucho. Los buenos libros no deben faltar en un hogar. Busque libros que le enseñen a tener optimismo en la vida. No lea sucesos de sangre ni crímenes, ni deje que sus hijos los lean, porque el mal ejemplo y la tragedia no deben entrar a su hogar. Vigile las lecturas de sus hijos; no los deje leer novelas, ni revistas inmorales porque se pierden (Alcaldía de Bogotá-Escuela de Servicio Social, 1938: 33)<sup>246</sup>.

Comunidades religiosas, médicos, juristas y educadores coincidieron en desplegar análisis en que se relacionaba los problemas sociales de la población infantil con los libros a los que se accedía,

---

246 Es importante mencionar que la producción de materiales impresos para niños —revistas e historietas gráficas— tuvo una acelerada especialización entre los años treinta y cincuenta. Al igual que los libros, entre estos materiales algunos se identificaron como nocivos para la población infantil. Las restricciones oficiales tomaron cuerpo a mediados de los años cincuenta a través del Decreto N° 609 de 1955, en el que el Gobierno Nacional y su Ministerio de Educación estableció la absoluta prohibición a la “introducción y el expendio de revistas, historietas cómicas y aventuras para niños, cuyo texto e ilustración tiendan a destacar aspectos pornográficos, constituyan lecciones de delincuencia, inciten al vicio o puedan ser causa de desviación del sentido moral o de perturbación morbosa de las mentes infantiles a juicio del Ministerio de Educación Nacional”. Así mismo, a partir de la vigencia del Decreto se prohibió la importación y venta de “cualquier revista o publicación de carácter infantil” en el país, sin matrícula de autorización expedida por el Ministerio de Educación. Haciendo mención a esta reglamentación, en la revista “Alborada” de octubre de 1956, en la sección “Chispitas Pedagógicas”, se publicó una “Clasificación moral de revistas infantiles e historietas gráficas”. De entrada se señala que a pesar de la reglamentación “circulan revistas no buenas” por lo que resulta necesario publicar un pequeño comentario. Las publicaciones se clasifican en nueve categorías: 1. Inofensivas y buenas, dentro de la que, entre otras publicaciones se menciona: Tom y Jerry, La pequeña Lulú, Cuentos de Walt Disney, Billiken; 2. Aceptables con relatos sugestivos: El Peneca, El llanero solitario; 3. Gangsters o falsos héroes, asociadas a delincuencia y mañas: Dick Tracy, Historietas, Aventura-; 4. Seres fantásticos, asociadas con emociones violentas: Superman, Batman-; 5. Mujeres en Of side —asociadas a escenas eróticas e imágenes de odio y pasiones de la mujer: Tarzán, Entre fieras, Selva; 6. Escenas terroríficas, asociadas a relatos espeluznantes y nocivas para la vida emocional: Frankenstein, Dalia Negra, Brujas y Vampiros; 7. Narraciones románticas, consideradas tremendamente perjudiciales para ambos sexos porque narran de manera cruda conflictos amorosos, relaciones ilícitas, intrigas pasionales; 8. Blanco y negro, asociadas a la publicación de la vida escandalosa de las mujeres de pésima reputación y 9. Pornográficas y corruptoras, donde se incluyen “todas las revistas que llevan el nombre ‘Pon-up-girls’ (Benigno, 1956: 282).

así fue frecuente relacionar la delincuencia infantil y el tipo de textos permitidos a los niños al considerar “incalculable el alcance moral que tiene la mala prensa y la literatura barata en cuanto a la niñez se refiere” y que nada resultaba “mejor para corromper al niño que la lectura de libracos indecentes que fácilmente se pueden conseguir en librerías de baja categoría a precios verdaderamente bajos” (Buitrago, 1937: 52).

El mayor acceso de los niños a materiales impresos fue considerado como “uno de los grandes males sociales que soporta el mundo entero”, por lo que se exhortaba a imitar a las naciones civilizadas en sus preocupaciones metódicas y resueltas “por exterminar la literatura pornográfica y «vargasvilescas», nociva integralmente para menores y adultos” (Buitrago, 1937: 52).

La ampliación de la circulación de libros y el fácil acceso para los niños y jóvenes fue objeto de críticas, especialmente relacionadas con el gobierno, en tanto se le atribuía el descuido del asunto: “¡Oh inconsecuencia de nuestros gobiernos! Prohíben la venta de ciertos venenos, lesivos al organismo humano, y no prohíben la venta de libros malos que inculcan un veneno más perjudicial y mortífero...”. Sin embargo, las medidas no hacían falta pues la iglesia hacía lo propio a través del Índice<sup>247</sup> y de la publicación de listados de “algunos libros y autores prohibidos” en textos dirigidos a los padres de familia (Gómez, 1951: 37-41).

Para los “moralistas y educadores” los niños “aprendían bien las lecciones” de los libros de aventura y ponían en práctica sus aprendizajes en “sangrientos ejercicios”, también consideraban lesivas las tiras cómicas porque no estaban sometidos a ninguna censura y llegaban a sus lectores “plagados de inconvenientes para los niños” (Marcos, 1960). Incluso los modernos pedagogos se refirieron a las revistas infantiles y tiras cómicas como lecturas que ofrecían a los niños un “un biberón de licores fuertes y embriagantes”. Nieto Caballero, refiriéndose a la serie “Cuentos de Brujas”, afirmaba que eran cuentos de sobrenatural horror, que utilizaban un castellano del arrabal y cuyos diálogos parecían entrevistas de “hampones y maritornes de última laya” (El Tiempo, 5 de noviembre de 1952). Las lecturas para la infancia sólo eran lecciones que alentaban

---

247 La catalogación en el Índice de libros prohibidos era difundida por los clérigos y custodiada por todos los fieles, según se establecía en el canon de la iglesia. Por ello, tanto las ideas de vigilar las lecturas como de denunciar los libros que se juzgaran “dañosos”, no era extraña para el común de la gente.

a su desorientación y ello se agravaba por las formas tan novedosas en que los niños las conseguían pues, ni si quiera era necesario comprarlas. Podían intercambiarse o alquilarse en el barrio y hasta en las plazas de mercado.

Frente al espíritu restrictivo de la época es importante destacar que las experiencias de infancia de los entrevistados coinciden en destacar el valor de todos aquellos materiales que llegaban para alimentar el mercado de textos para niños. En el caso de Santiago emergen los comics y las revistas:

...leí muchos cómics, al principio los del periódico El Tiempo, después leía otros. También tuve revistas. Me gustaba mucho el “Peneca”<sup>248</sup>, una revista que era para sardinos, supuestamente, pero que no le gustaba a los grandes de pronto porque el nombre sonaba como feo (risas). Tenía muchas cosas interesantes, tenía lecturas, pasatiempos, historietas. Me gustaban mucho los cómics y me gustaba el Pato Donald, como también me gustaban en cine los muñecos animaditos, porque desde siempre han existido. Bueno no presentaban grandes películas sino cortos, daban una película y un cortico de esos.

Aunque leer a veces no era bien visto, incluso yo tenía un profesor que decía que la forma superior de la pereza era la lectura y cuando yo leía me acordaba de eso y pensaba “yo si soy muy perezoso” (risas) (Santiago, 1939).

Para quienes no tenían libros en casa como lo refiere Santiago, los formatos de fácil acceso o intercambio como los cómics y revistas fueron importantes en el acceso a la información y la

---

248En Chile, a comienzos del siglo XX, se produjeron varias revistas especializadas para diferentes segmentos de la sociedad y, particularmente, para el público infantil. Una de estas revistas fue “El Peneca” que se publicó desde 1908 por la editorial Zig-Zag. De las publicaciones para niños esta fue la que logró mantenerse por varias décadas gracias a su calidad y adaptación a las transformaciones sociales. La revista estuvo dirigida hasta los años 20 por sacerdotes, luego fue dirigida por Elvira Santa Cruz, una joven feminista que cambió el curso la publicación para convertirla en la más popular de su tiempo no sólo en Chile, sino también en el resto de Sudamérica (Díaz Castro, 2003). La revista circuló en Perú, Venezuela y Colombia. Una asidua lectora colombiana de la revista recuerda “Esta publicación chilena llegaba a Bogotá los sábados en la mañana y los voceadores de prensa junto con los periódicos del día, hacían su promoción. El Peneca publicaba novelas de aventuras por capítulos, cuentos fantásticos y resúmenes de obras literarias. En mi casa mis hermanos y mi tía Rosa consideraban que El Peneca era una mala influencia porque dañaba el gusto literario y su lectura era una verdadera pérdida de tiempo. Por esto lo combatían, pero yo siempre lograba que la Srta. Rebeca me prestara unas revistas y, pese a los coscorriones, pude ponerme al día con toda la colección (...) Yo conservo en mi memoria la mayoría de estas aventuras y narraciones: “La pimpinela escarlata”, “Lautaro”, “El niño de la selva”, “La herencia funesta”, “Sexton Blake en la escuela”, “La cueva del infiernillo”, “El fantasma del huaso Raimundo”, en fin, que podría llenar páginas y páginas con los títulos de sus narraciones. Yo creo que a El Peneca le debo el que, al llegar a los diez años, conocía cosas que otras niñas y niños de mi misma edad ni soñaban siquiera (...) No sé si literariamente estas revistas tuvieran algún valor, yo creo que sí. Pero su importancia radicaba en que despertaban el gusto por la lectura y una vez iniciado en ella al tener una buena asesoría en la materia, los frutos hubieran sido excelentes” (Bedoya, 2004).



cultura. No obstante, en las entrevistas se vislumbra que las bibliotecas públicas, en la escuela — como ya lo mencionó Virginia— y en el barrio tuvieron un papel significativo en la vida infantil. En la biografía de Alba se aprecia de manera paradigmática lo que posibilitaron las bibliotecas públicas en la socialización infantil:

...del Medellín de mi infancia recuerdo muy especialmente la primera biblioteca pública piloto que existió en América Latina. Esa biblioteca era una de esas casas antiguas, grandes y con jardín a los lados y quedaba ahí en La Playa y además tenía un bibliobús —yo fui una hija del bibliobús—.

Cuando yo estaba en la escuela los sábados por la mañana el bibliobús subía y se instalaba allá al frente de la escuela. Creo que había un conductor y uno que atendía a la gente y uno se subía y uno escogía los libros. Por un lado entraba y salía por el otro lado con los libros que había escogido, entonces se los prestaban a uno por ocho días y a los ocho días uno tenía que ir allá a devolverlos y pues a sacar otros. A mí me gustaba mucho sacar libros y en una ocasión hasta estuve en una casa buscando a alguien que no había devuelto un libro que yo estaba buscando en el bibliobús (...) Eso para mí fue ¡lo mejor de la vida! Y leíamos muchas cosas españolas, Juan Ramón Jiménez, Vicente Blasco Ibáñez (...), también, había novelas hasta de Corín Tellado y clásicos, clásicos franceses, ingleses (Alba, 1945).

Ir a la biblioteca, como señala la entrevistada permitía encontrarse con libros de todo tipo y allí se cruzaban entonces, también, con lo que para algunos adultos era considerado dañino y desagradable. De hecho, como lo señala Alba, a las bibliotecas se les connotaba como lugares desagradables para los niños, así por ejemplo en el internado que estudió —al volver de La Colonia en Cartagena—castigaban a las estudiantes enviándolas a la biblioteca. No obstante, en el caso de la entrevistada, el castigo le permitía leer todo lo que quería:

Resulta que allá cuando a una la castigaban la mandaban pa' la biblioteca. Yo me fui para la biblioteca y en un estante especial había unos libros y entonces yo pedí un libro de esos y la encargada de la biblioteca me lo prestó. Entonces cuando ya se iban las que no eran internas, las externas, quedaban unos raticos en que lo dejaban a uno libre para hacer lo que le diera la gana — antes de comer porque después de comer siempre bailábamos— entonces en ese ratico yo estaba feliz de la vida leyendo ese libro. Cuando pasó la directora, me preguntó “¿qué está leyendo?”, entonces yo le mostré y ella me contestó “¡esta niña..., ese libro está prohibido!”.

Y bueno era una historia que empezaba contando de un suicidio, entonces maestras y monjas que vivían ahí internas también armaron ¡que escándalo!, porque yo estaba leyendo un libro prohibido, un libro que estaba en el índice, entonces llamaron a mi mamá y le pusieron la queja porque yo estaba leyendo un libro prohibido. Mi mamá habló con la directora y le preguntó qué de dónde había sacado yo el libro y la directora le dijo que pues de la biblioteca, entonces mi mamá dijo que era un problema de la biblioteca...

Ese fue el motivo para que me la montaran ¡porque yo tenía la mamá más alcahueta de todo el colegio!, así que ¡no solamente era mala!, por estar leyendo un libro prohibido, sino además por tener una mamá alcahueta y pues esa fue una época más o menos dura para mí... (Alba, 1945).

Insinuar que la lectura de un libro prohibido había complicado la vida a la niña es una idea que vale la pena analizar porque los libros “malos” eran considerados una verdadera peste (Gómez, 1951). Frente a ello los libros buenos eran los libros que instruían, los que alimentaban el espíritu patriota, los que enseñaban el temor de Dios y, más aún, los libros que fomentaban prácticas específicas de lectura pues leer implicaba una postura, un tono, un gesto y una lógica.

Leer era, entonces, una práctica y un hábito que se concebía benevolente y necesario pero en el marco de la instrucción y, específicamente, en el marco escolar. Era allí donde se podía indicar adecuadamente qué leer, cuándo leer y cómo leer. De hecho, en el caso de los siete entrevistados en sus infancias los recuerdos de la escuela, la lectura y los libros es común<sup>249</sup>, refiriéndose en particular al catecismo Astete, la “Cartilla de Baquero” y “Alegría de Leer”.

Esta última una cartilla publicada en 1930, como parte de los esfuerzos por modernizar el sistema educativo y el país. En palabras de Melo (1999: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero1999/110alegria.htm>):

...no era el primer libro de lectura escrito en el país; en 1939 salieron los Primeros conocimientos para los niños que empiezan a leer, al que siguieron otros como la Cartilla de César B. Baquero, publicada antes de 1889. Desde 1917, la Cartilla de Charry se convirtió en la más usada en las escuelas del país, cuyo número empezaba a crecer: leer y escribir era cada día más una necesidad universal. Cuando apareció la Alegría de leer, lograba aceptación la idea de que todos los colombianos tenían que aprender la lectura, y avanzaba un proceso rápido de expansión de la primaria iniciado en los años finales de la república conservadora. Colombia estaba lista para un texto masivo y moderno.

Como permiten revalidar los entrevistados esta cartilla no fue desplazada rápidamente como otros textos, quizás, porque "era en muchos sentidos novedosa y original". De un lado, se

---

249 Es importante precisar que en el caso de José, Luis y Mercedes, libros y lectura, son eventos y objetos que se relacionan exclusivamente con la escuela, mientras para sujetos como Marina, Virginia, Santiago y Alba aparecen como parte de diferentes procesos de socialización, estrechamente articulados a la vida urbana.

adaptaba al espíritu de modernización que se imponía en el país y en el texto se vislumbraba la apuesta de cambio de una sociedad basada en jerarquías tradicionales y familiares a una sociedad en la que el saber o el trabajo representarían las fuentes legítimas de superioridad. De ahí que la escuela pública se representara en la cartilla como parte fundamental del progreso del país al agenciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, con la particularidad de no inquietar a conservadores ni a liberales: "Mientras su exaltación de la religión y los valores familiares la hacían aceptable para los conservadores, la defensa de la tolerancia y la igualdad moral y legal de todos los ciudadanos la acercaba a algunos temas del liberalismo" (Melo, 1999:<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero1999/110alegria.htm>). De otro lado, era también un libro pedagógicamente novedoso:

En un país que usaba la lectura silábica de Baquero y Charry, Quintana abogaba por un método ecléctico basado en la comprensión integral de la frase. La novedad pedagógica, así como las amplias y coloridas ilustraciones, el lenguaje muy correcto y cuidadoso, el interés por despertar en los alumnos al aprecio de la literatura y, en general, los rasgos de una "escuela activa" que se proclamaba desde la tapa, lo hicieron triunfar. (...) Visto a casi 70 años de su aparición, resulta sorprendente por su calidad, que a veces contrasta con la torpeza de muchos textos y métodos posteriores; aunque los colombianos no disfrutaron de un sistema escolar muy bueno en este siglo, al menos fueron afortunados con su primera cartilla (Melo, 1999: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero1999/110alegria.htm>)

En efecto, las referencias de los entrevistados a esta cartilla permiten apreciar los efectos de un texto "masivo y moderno" que resultó bonito "porque tenía historias y tenía dibujitos... sobre la historia" (Virginia, 1937), aunque para algunos ello no fue determinante para cambiar el "odio a la lectura" (Mercedes, 1947).

La presencia común de los libros escolares en las experiencias de infancia ratifica que leer y escribir es la actividad fundamental de la vida escolar en la infancia. No obstante, en esto común, no puede pasarse por alto que la posibilidad de descifrar el signo escrito aparece ligada a los modos y recursos con que las familias y adultos proveyeron educación a los entrevistados.

Con los libros y la lectura es posible comprender que con el intento generalizador de escolarizar

a la infancia moderna se contribuyó a la producción de experiencias restringidas, pero simultáneamente se abrió un universo incontrolable. De este modo, al tiempo que los libros ponen en escena la regulación del cuerpo y de las funciones de la mente en la lógica escolar, también permiten apreciar prácticas esenciales en la configuración de identidades que desbordan la imagen de una infancia carente, ingenua e inocente.

## **EL CINE Y LA RADIO: ¡AY QUE EL NIÑO NO ESCUCHE ESO...!**

La irrupción de los medios hizo parte fundamental de la modernización de las ciudades, especialmente, de las grandes capitales como Bogotá y Medellín (Ver Noguera, Álvarez y Castro, 2000). En la primera mitad del siglo XX al compás del desarrollo urbano, de los cambios en la estructura de las ciudades, de las estrategias para ingresar al "llamado mundo moderno" y de las formas de educar a la población en aras de "configurar un nuevo modo de ser ciudadanos", se hizo evidente la importancia del cine y la radio (Álvarez, 2000: 85).

En palabras de Álvarez (2000: 141-142), estos dos medios, "transformarían para siempre el concepto de educación que se tenía hasta la década del treinta y desde hacía casi dos siglos", porque nuevas categorías —como cultura de masas y opinión pública— entraron a escena, así como nuevos intereses económicos. En este nuevo escenario por momentos se confundían los fines comerciales, informativos y culturales; surgían "nuevas formas de diferenciación social, de percibir lo campesino y lo urbano, lo culto y lo popular, lo educativo y lo comercial, lo vulgar y lo selecto" y, en suma, se cuestionaba el papel de la escuela.

El indiscutible impacto educativo del cine y la radio para muchos era nocivo pues eran distracciones que llegaban al alma, a través de imágenes y sonidos que no exigían ningún raciocinio. Lo que los hacía más peligrosos para los niños, por lo que se enfilaron esfuerzos para censurar e instruir a los adultos en la necesidad de regular el acceso de la población infantil a ciertas películas y a ciertos programas radiales.

Ante el intento de regulación del acceso a estos medios, en el periodo de análisis, resulta de suma importancia encontrar que en las experiencias de los entrevistados, la radio y el cine constituyen

dos referentes importantes de lo que configuró su infantilidad en los contextos urbanos.

El cine tuvo un lugar determinante en la infancia de no pocos niños, especialmente en los sectores populares donde operó como forma privilegiada de insertarse en el mundo moderno pero, paradójicamente disminuyendo la distancia o fortaleciendo el vínculo entre infantes y adultos. En esta lógica el cine devino como un riesgo, en particular desde los años treinta, por lo que varias voces exhortaron al gobierno a controlar el acceso de la población infantil, como medida para contener la delincuencia precoz, tal como lo hacían los gobiernos en los países más serios “y en la misma Rusia” (Quintana, 1936).

Pese a las prevenciones, o quizás por ella misma, el cine emerge como parte de esas actividades que signan el mundo infantil en las trayectorias biográficas de los entrevistados. Para Marina, el cine era una de esas actividades que se hacían "de vez en cuando", después de ir a misa:

Íbamos con mamá y yo le oí decir alguna vez a una amiga, “¡no!... yo sí los acompaño a cine para que después no me cuenten la película”. Íbamos después de misa, recuerdo que después de la misa de diez de la mañana íbamos y el matinal comenzaba como a las once. Eran películas muy sencillas, también sobre los libros de Julio Verne y cosas así (Marina, 1925).

Eran películas sencillas, porque todavía eran en blanco y negro y no tenían mayores efectos y además eran cortas. Las historias se relacionaban especialmente con viajes a la luna, explica la entrevistada y, pese a su sencillez e inocuidad el cine era una actividad que debía hacerse en compañía de los padres.

En el caso de Virginia, las alusiones al cine permiten apreciar que se trata de una experiencia de infancia en un contexto en el que aceleradamente los contenidos de las películas se fueron especializando en el género de la aventura, al tiempo que se fueron complejizando, por lo que las edades y las franjas para asistir fueron organizándose cada vez más:

Las distracciones —como no había televisión—, eran ir al cine. Los domingos iba uno, cuando estaba chiquito a matinal y más grandecito a matiné y ya los más grandes iban a vespertina. El matiné eran las películas que salían de Hollywood, eran las películas para todos y la primera película que yo vi, me acuerdo, que mi papá me llevó chiquita —como de nueve años—, fue King Kong. En matiné también eran populares las películas de Tarzán, las de aventuras, piratas y, de

vez en cuando, alguna comedia romántica, pero normalmente el romance era parte como de la aventura, eran en su mayoría películas de aventuras.

También hubo varias películas de Lassie, un pastor collie..., por lo menos una o dos y yo me acuerdo de haber visto esas películas... (Virginia, 1937).

Para Santiago el cine es otra de las actividades propias de su infancia que evidencia, de manera particular, las tensiones entre lo prohibido y lo permitido a los niños de la ciudad:

Una cosa que tampoco se me olvida de ese tiempo es el cine. En ese tiempo, había películas para niños, pero en el teatro del Veinte de Julio nunca pusieron problema para entrar a cualquier película (...) entraba uno a ver películas de vaqueros y yo iba solo o con compañeros, pero no con mi familia, vi muchas películas solo. Antes, en el teatro Sucre —en el Restrepo— si vi películas acompañado por la familia, pero lo chévere era ir solo o con amigos.

En el 49, cuando nos vimos tan mal económicamente mi mamá preparaba cosas para vender y yo las llevaba a la cooperativa de la escuela y allí me las compraban. Yo le llevaba esa plata a mi mamá, pero una vez me volé y no caí en cuenta de que era la plata de mi mamá y me metía a cine y me la gasté (risas).

También participé de películas que proyectaban en la calle, al aire libre en las noches y era muy bonito. Daban la película y daban todo tipo de cortos, ¡ese es un recuerdo de infancia chévere! Era una cosa bastante comercial pero que sirvió para que entrara la música mexicana. Se proyectaba sobre todo cine mexicano... Yo recuerdo que ordinariamente quienes proyectaban películas eran las cerveceras y utilizaban ese medio para hacer propaganda. Yo creo que a esas proyecciones iba con mis hermanos, pero no con mi mamá y mucho menos con mi papá (Santiago, 1939).

Como menciona Santiago, se presentaban películas para niños pero estos entraban también a ver películas prohibidas por lo que los especialistas —en delincuencia infantil— veían a los infantes que frecuentaban el cine como peligrosos. Más aún, para algunos críticos, ni el celo o censores utilizados para escoger las películas para niños, aseguraban un control, sencillamente el cine era inadecuado para la mente infantil (El tiempo, 8 de julio de 1942). Y resultaba más inadecuado porque, como dice el entrevistado, el cine más popular entre los años treinta y cincuenta fue el mexicano. Cine que era muy atractivo porque además de emocionante, era sentimental, recio, hablaba de la vida de los pobres, de los provincianos y de sus dramas al llegar a la ciudad, de sus trabajos, de sus amores y desamores así como de sus golpes de suerte y estaba lleno de música, como lo sugiere Santiago.

No es fortuito que el entrevistado recuerde el cine mexicano pues entre los años treinta y

cincuenta la producción cinematográfica de este país era la más poderosa de habla hispana; como tampoco es casual que se mencione que resultaba "más chévere" ir solo o con los amigos pues, indiscutiblemente, se trataba de películas de arrabal, que no estaban catalogadas como infantiles.

Para Alba el cine fue también una de las actividades predilectas de la vida de infancia, evidenciando algunas cercanías con lo relatado por Santiago. Recuerda que en Medellín se proyectaba películas al aire libre: "eso era, ahí en la calle ponían un telón inmenso entonces ahí presentaban El zorro, El hijo del zorro y un montón de películas mexicanas" (Alba, 1945). Además de estas proyecciones:

...en el barrio había un teatro, y para mí el cine era ¡pero maravilloso! (...), entonces, a veces íbamos con la mamá y a veces me fui sola hasta el Centro de Medellín a cine y eso me gustaba mucho. Ir al cine sola o acompañada con mis hermanos y con mis amiguitos era fascinante... Me acuerdo mucho de las primeras veces que yo me fui un domingo, con la plata que me había dado mi papá, para el teatro. Él y mi mamá nos llevaban antes porque había cine infantil y hacían rifas. En el Centro yo iba por ejemplo a cine a las once, entonces las películas eran un dúo, daban las películas y se terminaba y volvía y empezaba otra vez, eran dos películas y a veces iba también como desde las tres hasta las seis. A las once las películas me acuerdo que eran de Disney, del gordo y el flaco y eso se llamaba matinal; pero recuerdo las películas del Zorro y del Hijo del Zorro —que eso lo presentaban en infinidad de versiones— o las de los Tres Mosqueteros y básicamente era mucho cine mexicano... películas de María Félix. Pero las películas de María Félix eran ya para adultos, pero entonces allá uno no podía entrar. Me acuerdo mucho de "Doña Bárbara". No me acuerdo mucho de las películas como tal, me acuerdo es de esa pasión, esa gana de que llegara el domingo, porque el cine realmente era una magia y yo me acuerdo que yo sentía ese placer así como de estar haciendo algo prohibido, ese placer de irme sola al cine y comer papitas y unas chokolatinas y eso era riquísimo. Es que era prohibido realmente porque normalmente ir a cines usted solo no era bien visto, era por eso, pero como mi mamá tenía tantas cosas que hacer yo aprovechaba cualquier oportunidad para irme al cine (Alba, 1945).

El cinematógrafo fue uno de los símbolos de modernización en las ciudades y otra de las estrategias educativas implementadas desde el gobierno en la República Liberal y, quizás, por este sello ideológico, para los detractores del liberalismo el cine se convirtió en una ventana al mundo que deformaba, al punto que era una de las causas del agravamiento de la delincuencia.

Así, al tiempo que se reconocía que el cinematógrafo constituía un "elemento formidable en manos de quienes se preocupan por la educación del niño y la ilustración de chicos y grandes" (Registro Municipal, 1934, citado por Álvarez, 2000: 103), también se difundía el efecto

corruptor de esta distracción por cuenta de quienes se interesaban solo por lucrarse.

La preocupación por los efectos en la población infantil respondía, en gran parte, a que desde los preceptos de los saberes especializados en la infancia (paidología, pediatría, puericultura, pedagogía), como desde los saberes sobre el hombre y la sociedad que desarrollaban ramas centradas en el estudio de lo infantil (psicología, criminología, antropometría, sociología, biología), esta etapa constituía un periodo de gran sensibilidad del organismo frente a los estímulos externos y, en particular, frente a estímulos visuales que tenían honda incidencia en la capacidad natural de los niños a imitar. Así eran obvias las conclusiones:

Y como la imitación es un recurso es que aprovecha pródigamente la naturaleza para poner a la disposición del niño las seculares experiencias de los antepasados a fin de que no se prolongue en exceso su desenvolvimiento vital, deduciremos cuan perniciosa puede ser la pantalla en la niñez (Zuluaga, 1938: 120).

Este análisis resultaba aún más preocupante con las "estadísticas de las películas corrientemente exhibidas": de 259 que se proyectaban, 97 tenían escenas de homicidios, 45 de suicidio, 51 de adulterio, 19 de seducción, 22 de raptos y 176 de robos". Estos eran los espectáculos preferidos por innumerable público que solía "estar engrosado por niños de cierta peligrosa edad (...) cuya educación y herencia [dejaba] mucho que desear (Zuluaga, 1938: 120).

Las "funestas sugerencias de la pantalla", según los especialistas, hacían urgente tomar medidas para evitar que los niños salieran del cine *más malos de lo que habían entrado*. La dificultad de tales medidas también se reconocía porque —a diferencia del acceso a material impreso—, no exigía un aprendizaje previo para disfrutarlo. Además, era un espectáculo fascinante "gracias a la mágica vivacidad de las proyecciones". Zuluaga, sintetizaba muy bien la cuestión:

El libro es mudo para el analfabeto; la proyección cinematográfica habla a todos un seductor lenguaje. Y si a esto se agrega que es una de las pocas diversiones permitida, por su baratura, a la gran masa de los desposeídos, fácilmente nos explicamos su enorme influjo en la mentalidad de millones de seres humanos concurrentes a esos espectáculos, y cuán poderoso medio resulta ese sencillo aparato para la propaganda ideológica y el encauzamiento de la opinión (1938: 122).

Estos análisis fueron engrosados por representantes de la iglesia que señalaban que el cine era



“una gangrena, una llaga social”, que para los niños representaba “una plaga” (Marcos, 1960: 33)<sup>250</sup>. La sordidez del cine resultaba agravada porque además de las tramas de las películas los “cortos de todo tipo” (Santiago), eran bailes y variedades que se introducían arbitrariamente en los intermedios acrecentando la excitación de las pasiones.

Esto fue leído como un atentado a la conciencia cristiana que se ensañaba en la población infantil, pues supuestamente los niños eran afectados por la desmoralización de las películas y también por el hecho de que las imágenes cinematográficas fueran presentadas a personas que se hallaban sentadas “en un teatro oscuro” con las “facultades físicas y con frecuencia aún las espirituales relajadas” (Pío XI, 1936: 246-247).

Toda esta depravación era el centro de la vida popular y para este tipo de gente había pasado de ser una distracción a convertirse en un “vicio (...) uno de los más arraigados vicios entre la gente menuda” de la ciudad y en especial de sus niños:

...el rapazuelo bogotano, lo mismo que el de otras grandes ciudades de la república, no tiene sino una de estas cuatro distracciones (?), cuando no todas a la vez (...) puesto que los vicios se complementan, y son: el cine, el cigarrillo, el trato con mujerzuelas repugnantes y enfermas y el raterismo. Por medio del cine nuestros gamines aprenden maravillosamente toda clase de malas artes que llevan a la práctica en condiciones superiores a las descritas en esas películas que debieran prohibirse aun para mayores, ya por la majadería de sus argumentos, o por la obscenidad de sus escenas, o por las enseñanzas delictuosas que en ellas se desarrollan (Buitrago, 1937: 45).

Decir gamines, fue la forma más desdeñosa de referirse a los niños que no encajaban en los ideales de los “normales” y, de este modo, la forma más despectiva de referirse a quienes asistían sin la compañía de un adulto al cine.

Sobre la generalización de la idea de que los gamines eran quienes frecuentaban el cine, los

---

250 La gravedad del problema del cine desde la perspectiva de la Iglesia católica, puede apreciarse de manera paradigmática en la “carta encíclica sobre los espectáculos cinematográficos”, en la cual Pío Papa XI, además de expresar la angustia por “los tristes progresos del arte y de la industria cinematográfica en la representación del pecado y del vicio...”, y de alertar la avidez de la ganancia en el estímulo “de las malas pasiones”, afirmaba el empeño, comunicaba con alegría “que pocos problemas de los últimos tiempos han unido tan estrechamente a obispos y sacerdotes, como la susodicha colaboración a esta santa cruzada. Ni solo los católicos, sino también protestantes de viso, israelitas y otros muchos aceptaron vuestra iniciativa y se unieron con el intento de trabajar porque se dieran sabias normas artísticas y morales al cinematógrafo” (Pío XI, 1936: 241 – 243).

relatos de infancia ayudan a vislumbrar la multiplicidad de formas de niños que asistían a las salas de cine y que, sin duda, como Santiago y como Alba, eran sujetos que cumplían con diferentes roles que tensionaban las lógicas modernas de ser niños, al tiempo que eran objetos de prácticas de cuidado particulares.

El cine como una de las distracciones de los niños que vivían en las ciudades, en el periodo de análisis, resulta de suma importancia porque anuncia sus transformaciones y el despliegue de la magia de la modernización en la vida de los niños de las formas más deliberadas pero, también en las formas más inusitadas, como lo describe Mercedes:

Donde mi madrina los fines de semana, cuando nos quedábamos ahí en la casa yo a veces la pasaba rico porque me pasaba al solar que era inmenso y como la casa pegaba con la Plaza de Toros de Santamaría, entonces yo ponía una banca y podía subirme a mirar ahí a la Plaza lo que fuera. Ahí presentaban incluso películas de el gordo y el flaco, había toros o había diferentes programas, entonces yo a veces los domingos me iba pa' allá, pa' ese sitio y ¡me olvidaba del mundo!, iba a distraerme haciendo eso, mirando allá, hasta que se acababa (risas). Yo me acuerdo que presentaban películas de Viruta y Capulina y yo lograba verlas. Eso... eso era como una distracción para mí, pues sola, sola no jugaba a nada... yo nunca jugué, nunca porque siempre, cuando estaba donde mi madrina, a ella cualquier cosa se le ocurría, ponerme a tejer medias o a cualquier cosa (Mercedes, 1947).

El cine marcó la infancia de quienes vivieron en el periodo de análisis en Medellín y Bogotá, permitiendo datos relevantes para analizar el discurso prohibicionista que se desplegó entre los años treinta y cincuenta, así como para comprender que ante las dificultades de la proscripción del cine la estrategia fue convertirlo en instrumento ideológico, tal como se aprecia en el gobierno de Rojas Pinilla<sup>251</sup>.

---

251 Cuando Rojas subió al poder, el 13 de junio de 1953, nombró a Jorge Luis Arango Jaramillo en la Oficina de Información y Prensa del Estado (ODIPE), quien había sido jefe de Publicaciones y Cinematografía Educativa del Ministerio de Educación. Uno de los encargos a Arango fue popularizar la imagen del General (Ramírez, 2001). No se escatimó en presupuesto para crear un comité de Propaganda y Restauración Nacional que tenía como función difundir a nivel nacional la propaganda oficial del gobierno y también vigilar el uso adecuado. Como parte de la iniciativa, se institucionalizó el 13 de junio como “Fiesta Cívica Nacional”, se distribuyeron fotografías del general por todo el país y discos con cuñas patrióticas, se publicó el libro “Seis meses de gobierno” (Dirección de Información y Propaganda del Estado, 1953) y se ordenó difundir la imagen de Rojas por todos los medios de comunicación. Los telegramas y correspondencia que enviaban los colombianos debían llevar las consignas del gobierno: “El binomio Pueblo-Fuerzas Armadas salvará a Colombia”, “Por la patria: Paz, Justicia y Libertad” y “El gobierno de las Fuerzas Armadas le dará casa al campesino y al obrero”; en la radio debían transmitirse las actividades oficial del gobierno y en los cines se ordenó proyectar un noticiero oficial de las actividades del presidente, antes y después de cada una de las tres funciones diarias, y además se decretó presentar la efigie del

Las prevenciones frente al influjo de los medios de comunicación en la educación de la población infantil hicieron que, también, se forjaran prohibiciones sobre la radio. Un medio que se gozaba de popularidad pues gracias a los vínculos entre la clase política, el capital industrial y las cadenas radiales, en la primera mitad del siglo XX, la radio respondió a la difusión de las acciones de gobierno y a la publicidad de productos nacionales e importados. Precisamente, "la necesidad de llegar a un público amplio que justificara la publicidad" incentivó la creación de programas para cautivar más público. En este sentido, "se fueron consolidando los noticieros (los radioperiódicos), los programas cómicos, el radioteatro y la radionovela" (Álvarez, 2000: 120).

Esta consolidación posibilitó que los productos se promocionaran según la audiencia de los diferentes programas y "la creación de consumidores urbanos se especializaba ahora, a tal punto que la publicidad definió su público según el consumo que hiciera. La población urbana tendría una nueva clasificación" (Álvarez, 2000: 122-123).

En esta clasificación, al parecer, los niños no tenían un lugar tan definido por lo que resultaba más entretenida la radio, pues en últimas les permitía informarse, educarse y abrirse al mundo cultural y comercial en el mismo escenario que los adultos. Así, por ejemplo, Santiago señala que la radio le posibilitó acceder a contenidos musicales y sociales que no se consideraban aptos para los niños:

Una cosa que también me gustaba era la radio y hay varios programas que recuerdo, pero uno que a mí me parece muy valioso es el que hacía "La Voz de la Víctor"<sup>252</sup> que se llamaba "La hora de los novios". En ese programa pasaban mucha música colombiana en vivo y pasaban los pocos discos que había. Yo ahí escuché muchas veces el tema "La hora de los novios", que es una rumba criolla. La otra emisora era Radio Nacional y ahí se escuchaba música clásica y casi no existía música costeña. En 1949, llegó el vallenato ese de "Mira Pomponio habla más... mira que viene..." y otro muy famoso de unos vallenatos bogotanos, pero ahorita no me acuerdo. Había también programas radiales de la iglesia y había un programa de un cura que era el párroco de la Valvanera: el cura Ordóñez y el tipo chévere y pasaban el programa por la Radiodifusora

---

"Excelentísimo Señor Presidente" apenas se apagaran las luces del teatro y antes de que se encendieran nuevamente (Galvis, 1988: 12).

252 A inicios de los años treinta se fundó en Bogotá la emisora "La Voz de la Víctor". El propietario era Manuel Gaitán. Fue de las primeras emisoras de la capital.

Nacional... (Santiago, 1939)

Esta última era una de las emisoras que cuestionaba la radio comercial, por lo que optó por un énfasis cultural, al igual que emisoras como la H.J.C.K. y las emisoras universitarias. Estaciones que por su corte cultural eran subvencionadas por el gobierno, como forma de encarar el debate sobre la acción educativa de la radio (Álvarez, 2000: 133); pero como expresa Santiago, los niños accedían a las diferentes emisoras y, en particular, a aquellas que transmitían novelas<sup>253</sup>.

Hubo también varias novelas muy famosas, hubo una novela muy famosa por allá en el cincuenta —no sé exactamente— que se llamaba (...) “El derecho de nacer”. Yo la escuchaba con mi familia y recomendaban: “Ay que el niño no escuche eso, que eso es para mayores, que no sé qué” —como siempre—, pero, esa fue una de las novelas que más marcó... (Santiago, 1939).

Estos melodramas llegaban a todo tipo de público y de diferentes modos, así, mientras que Santiago podía escucharlos con su familia, Alba los escuchaba con las empleadas, al igual que Virginia. Esta última, una radioescucha que como niña de la alta sociedad tenía una prohibición estricta de oír novelas y, si bien afirma que no las entendía, lo cierto es que quedaron diáfanas en la memoria de la vida de infancia:

En lugar de telenovelas, como no había televisión, se oían radionovelas y la más famosa de todas... de la que todos los de esa época nos acordamos es “El derecho de nacer”, de Feliz B. Caignet: ¡El derecho de nacer, una historia de amor y dolor que ha conmovido a América!<sup>254</sup>

El derecho de nacer era una radionovela que nosotros teníamos ¡prohibida, pero que igual la oíamos! Yo, por lo menos, no la entendía porque era la historia de una niña de la alta sociedad cubana que quedaba embarazada estando soltera, entonces era todo el drama de que el papá le quita el hijo y quiere matarlo entonces... la... “negra” que era como la niñera de la niña salva al niño y lo cría como propio. Entonces, la niña se va de monja y la “negra” se escapa y desaparece con el niño. El niño se llamaba ¡Albertico Limonta! y como era la historia de una madre soltera y nosotros estábamos chiquitas, pues eso estaba ¡súper prohibido!, esa era una novela muy ¡truculenta!, pero igual todas la oíamos a escondidas. Entonces, Albertico Limonta, ¡eso era mejor dicho!, el héroe. Albertico Limonta crece creyendo que es hijo de la negra.

Esa es una radionovela que cualquiera que tenga más de setenta años la recuerda, todos nos

---

253 Desde 1938 las radionovelas cubanas cautivaron la audiencia de tal forma que las emisoras destinaron un porcentaje alto a su transmisión (hasta 40% del tiempo); después de 1950 este género quedó catapultado con la transmisión de El Derecho de Nacer y el Ángel de la Calle. Por la alta sintonía se comenzó a preferir anunciar en este tipo de programas, pero "seguros de que las amas de casa eran quienes se encontraban cautivadas en sus hogares, la publicidad se centraba en los productos que les podría interesar: ropa para niños, jabones, productos alimenticios" (Álvarez, 2000: 122).

254 Esta era la frase con la que se anunciaba la novela en la radio.

acordamos...

Y bueno, como era prohibido escuchábamos la radionovela con las empleadas, ahí en el radio y yo no sé cómo hacíamos. Yo creo que la escuchábamos en un radio chiquito, porque estaba el radio grande, ese de tubos que era en el que se oía todo —que era el radio de mi papá—, y había un radio pequeño adentro, como para las empleadas del servicio y ahí era que oíamos... (Virginia, 1937).

Alba, por su parte, afirma que la radio era un elemento importantísimo de todas las casas y que, en particular, se escuchaban radionovelas como “Kadir el Árabe” y “El Derecho de Nacer” y programas de complacencias y de humor:

Recuerdo que las novelas eran especialmente a unas horas pa’ coger toda la audiencia, entonces cuando uno llegaba de la escuela, ahí empezaba una de esas radionovelas y eso se compartía con la muchacha (...) porque ella era pegada del radio por las novelas y recuerdo que llorábamos todas escuchando “El derecho de Nacer” (Alba, 1945).

Vale decir, como señala Nelson Castellanos (2006), que las novelas cumplían con varias características que les aseguraban un lugar en la vida de los hogares: eran herederas de la tradición oral y daban cuenta de la vida de la gente común, en tanto se referían a lo que resultaba oscuro, inmoral, inculto y prohibido para los niños y niñas. Las novelas daban lugar a los olvidados en la historia, a los pobres, a los negros, a los ilegítimos, a los padres irresponsables, a las madres sufrientes y a sus hijos, por lo que para los niños y sus familias eran una forma de reconocer sus propias historias. De hecho, era tanta la conexión que generaban estos personajes que las radionovelas incidían sobre las rutinas de la vida de tal modo que, dependiendo de los horarios, se reorganizaban las actividades incidiendo, incluso, en las horas de las comidas o en la hora dormir. Se trataba de historias que hacían llorar, que hacían reír, pero que sobre todo hacían imaginar y dar espacio a la esperanza, al optimismo y a las posibilidades de travesear con la vida o de escapar a las normas vigentes. Este último aspecto, era una de las características de otro tipo de programas que emergen en el recuerdo de Alba:

Otra cosa llamativa del radio eran los programas de las complacencias. Uno escribía o llamaba para pedir una complacencia, entonces ahí decían para tal persona, tal canción y ahí venía la canción que uno había pedido. Yo recuerdo que también se podía ir a las emisoras y yo iba a oír y a ver a Montecristo<sup>255</sup>, que era un programa que además era como al medio día, entonces uno

---

255 Como “Montecristo” se conoció al humorista Guillermo Zuluaga (1924-1997). Nació en Medellín y es uno de

podía ir allá a la emisora a ver los personajes de Montecristo y yo me reía mucho de los personajes, sobre todo por las imitaciones. Muchos personajes tenía él: Montecristina, Montecristote, Montecristico... y pues a mí me gustaba esa cosa como caricaturesca y todo eso que hacían (Alba, 1945).

El relato ayuda a vislumbrar el escenario en el que se desataron las críticas a la radio, pues para los críticos la complacencia de los diferentes gustos para cautivar al público hacía que lo comercial fuera en desmedro del nivel cultural de la población y, en particular, de la infantil. Esto resultaba sumamente problemático porque anunciaba un cambio en las rutinas de las familias y un desplazamiento o un arrinconamiento de la escuela, como institución encargada por antonomasia de educar:

Se quejan los padres de familia que ya no estudian sus hijos por escuchar esas necedades de mal gusto. Se refieren a las radio-novelas ...en las cuales se observa una notoria ausencia de gusto, un atentado contra la gramática, una violación de la literatura y un desierto de ideas que pasma (Gentes, 1956, citado por Álvarez, 2000: 134).

Los programas que resultaban más criticados eran justamente "ciertos programas novelescos absurdos" porque se consideraba que hacían que "ciertas pasiones e instintos" se propagaran y que "la niñez, sobre todo" se infectara del "virus que inocular esa literatura pedestre vargasvilescas" (Gentes, 1956, citado por Álvarez, 2000: 134).

La radiodifusión y el éxito de estos programas resultaba un grave problema porque sacaba la educación del control moral del Estado y la iglesia y entraba a competirle a la escuela con evidentes ventajas en la regulación moral de los niños, pues interpelaba las pasiones y no la razón y, más aún, divertía.

Con base en los relatos de los entrevistados es posible vislumbrar lo que significó jugar, leer, ir al cine y escuchar radionovelas en la constitución de las experiencias de infancia toda vez que permiten poner en escena a los niños en contacto con la vida cultural y artística de diferentes

---

los personajes más importantes de la cultura paisa, aunque fue también criticado. En el año 2008, el secretario de Cultura Ciudadana de Medellín, Jorge Melguizo señaló que el humor de Montecristo era escatológico y denigrante de las diferencias y las discapacidades —porque sus personajes representaban, entre otros, a la mujer, al niño, al homosexual, al sacristán, al chismoso, al marihuanero y al bobo del pueblo—, pero se desató un debate en el Concejo de Medellín acerca de la comprensión de la palabra “cultura”. Lo que quedó claro, tal como tituló la prensa es que “Montecristo es intocable, esa es la lección” (Agudelo, El Colombiano, 18 de octubre 2008).

regiones y, de este modo, apreciar el papel que soportes culturales específicos tuvieron en las formas de infantilidad de sujetos dados. Formas de infantilidad que coadyuvan a tensionar los lugares sociales destinados a las y los niños signados en los discursos acerca de la infancia, en especial en las proclamas educativas.

La pluralidad de las formas de devenir niños encuentra en los soportes culturales mencionados un referente importante para comprender la complejidad de sus procesos educativos y para vislumbrar las dimensiones que no tienen cabida cuando dichos procesos se circunscriben a lo escolar desde las fuentes puramente oficiales.

Finalmente, solo cabe sugerir que cualquier aproximación a la infancia en Colombia, entre los años treinta y cincuenta, se tropieza de algún modo con la ampliación cultural que permitió la intensificación del mercado para los niños y que su recepción o apropiación, es todo una línea pendiente de análisis en el campo de estudios en el país.

## REFLEXIONES FINALES

El análisis de las experiencias de infancia de sujetos adultos que vivieron su niñez, en diferentes coordenadas sociales y culturales en Colombia, entre los años treinta y cincuenta, aporta a la comprensión de los modos en que los niños que transitaron en ese contexto histórico fueron interpelados por formas de significar la infancia que resultan, en sí mismas, particulares porque constituyen modos delimitados de apropiación, resistencia y resignificación de las lógicas modernas en la vida cotidiana y de las formas de nombrar la infancia y situar a los niños en las instituciones.

La restitución de las experiencias, a través de relatos autobiográficos, posibilitó relacionar los sentidos de infancia que emergen desde la perspectiva del sujeto y los lugares que se otorgan a la niña y el niño en las visiones e imaginarios de sus contextos locales y en los discursos que predominaron en un periodo que se caracterizó por el afianzamiento de referentes — pedagógicos, médicos, jurídicos y religiosos— para pensar la infancia y por el despliegue de iniciativas que convergieron en asociar a la infancia al destino de la Nación y los encargos del Estado.

En esta óptica, fue posible entrever que los procesos de constitución de las experiencias de infancia entre los años treinta y cincuenta se caracterizan por sus relaciones con las formas en que en sus contextos fueron objetos de prácticas de cuidado y educación en las que se despuntan las cuestiones propias de las tramas familiares o unidades domésticas que soportaron la crianza y socialización, de las trayectorias educativas, escolares y políticas, de las prácticas católicas y de los dispositivos culturales que tuvieron lugar en la vida de infancia de los participantes en la investigación: Marina, nacida en 1925, en Bogotá, en una familia de la élite; José, nacido en 1930, en la vereda de Puente de Tierra-Boyacá, en una familia campesina; Virginia, nacida en 1937, en Bogotá, en una familia de la élite paisa; Santiago, nacido en 1939, en Bogotá, en el seno de una familia obrera; Luis, nacido en 1941, en la vereda de Gramal-Cundinamarca, en una familia de campesinos agregados; Alba, nacida en 1945, en Medellín, en una familia obrera y Mercedes, nacida en 1947, en Bogotá y criada en diferentes contextos domésticos en la ciudad.



Dentro de lo enigmático y complejo de la infancia como experiencia, las reconstrucciones de los entrevistados permitieron identificar diferentes configuraciones familiares, organizaciones sociales y comunitarias y vínculos que posibilitaron su crianza y formación o, mejor aún, que proveyeron cuidados en coherencia con condiciones posibles, con expectativas sobre las nuevas generaciones, con necesidades de las comunidades y con actuaciones y muestras de dependencia de los mismos niños dentro de la especificidad de los procesos históricos y culturales de sus contextos.

Vislumbrar los modelos de familia como las tramas que particularizan las formas de devenir infante, permite estimar el *tamiz* histórico-cultural que aporta a la diversificación del cuidado, atención e instrucción así como, al estudio de las diferentes formas en que la relación entre padres e hijos puede producirse. Esta perspectiva puede decirse que representa un aporte a la visibilidad de la infancia como ciclo vital en la historia de la familia y la vida doméstica, contribuyendo a desestabilizar los análisis que se mueven en la lógica de lo normal y lo anormal, en buena parte, por lo difícil que resulta el acceso a registros "de las circunstancias familiares" (Gonzalbo y Rabell, 1994, 27).

Las experiencias de infancia al ser configuraciones de memoria de sujetos situados histórica, social y culturalmente permiten, precisamente, advertir rutinas cotidianas y dinámicas de la vida familiar que permiten ahondar en la comprensión de las estructuras internas, de las redes sociales en las que estaban inscritas, de las prácticas de filiación, de los modos de inclusión-exclusión, de las relaciones generacionales, así como de la cultura material e inmaterial que operó como dispositivo pedagógico, pero que también posibilitó a los niños como actores negociar y transgredir los intentos de imposición de sentidos frente a la sociedad.

De este modo, las prácticas de cuidado constituyen una trama importante para dar lugar a los niños como sujetos con características, encargos y proyecciones sociales específicas dentro de la vida *corriente* de sus familias y sus contextos y, de este modo, como sujetos cuidados e intervenidos de formas heterogéneas.

La pluralización de las formas de familia y unidades domésticas que proveyeron los cuidados a

los niños, en las experiencias de los entrevistados, es un aspecto central para el análisis de la enrevesada relación del estatus moderno de la familia y la infancia y para obligar la configuración de perspectivas teóricas que complementen, tensionen, problematicen y diversifiquen los sentidos y relaciones del sentimiento de familia, de clase y de infancia. Cuestión que incluso, puede advertirse en el trabajo de Ariès, pues si bien el análisis de "El niño y la vida familiar en el antiguo régimen", le permitió comprender la configuración moderna de la familia y la infancia como un fenómeno burgués, el autor sugiere la existencia de otras formas de familia en otras jerarquías sociales dejando, entonces, apertura a la consideración de otras formas de vida para los niños:

La familia moderna no sólo sacó de la vida común a los niños, sino igualmente suprimió gran parte de la dedicación y de las preocupaciones de los adultos. Dicha familia corresponde a una necesidad de intimidad y también de identidad, pues los miembros de la familia se reúnen por sus sentimientos, sus costumbres y el tipo de vida, y se oponen a las promiscuidades impuestas por la antigua sociabilidad. Se comprende que en esta influencia moral de la familia haya originado un fenómeno burgués: la alta nobleza y el pueblo, en los dos extremos de la jerarquía social, conservaron durante mucho más tiempo la urbanidad tradicional y permanecieron más indiferentes a la presión de la vecindad. Las clases populares mantuvieron casi hasta nuestros días esa afición por el codeo. Existe, pues, una relación entre el sentimiento de la familia y el sentimiento de clase (Ariès, 1987: 542).

La comprensión de la infancia como experiencias es una forma posible de historización cultural en la que no se puede pasar por alto que los niños pertenecieron a su tiempo y en la que no se puede aplazar el reconocimiento de sus devenires, de sus subjetividades o, más aún, de sus identidades. Cuestiones que, vale insistir, no apuntan a una ingenua mirada interior, sino a una invitación —propia de la historia cultural— a reconocer "las marcas que en las identidades infantiles imprimen las configuraciones familiares, las instituciones educativas, la esfera pública los medios de comunicación, los saberes expertos..." (Carli, 2011a: 11).

En este tipo de análisis asoman niños y niñas configurados en, este caso, gracias a la construcción de recuerdos de sujetos adultos que recuerdan las generalidades de sus vivencias de crianza o de los cuidados que profirieron los adultos. Cuidados cuyos matices permiten reconocer a diferentes niños en escena: niños de ciudad en familias acomodadas, en familias pobres, en no-familias, niños del sector rural en familias humildes, en unidades domésticas, en

entornos laborales. Niños que si bien dan lugar a la existencia de dispositivos propios de los intentos de estandarización e institucionalización de formas modernas de ser, permiten apreciar la fuerza que las múltiples formas de apropiarse de lo moderno tuvieron en la vida cotidiana.

La historia de la infancia desde la dimensión experiencial en el caso colombiano —pero podría extenderse la idea a América Latina—, permite entender que modernidad y tradición no respondieron en el plano social y cultural a lógicas *sustitutivas, rupturistas o hibridistas*, sino todo a la vez, en buena parte por los efectos de ese margen de albedrío que justifica el reconocimiento de los sujetos y las subjetividades en las compresiones históricas.

Esta lógica se revalida precisamente en las formas de cuidado presentadas pues, al tiempo que se puede advertir un sentimiento moderno de infancia<sup>256</sup>, también es posible identificar las indistinciones de los niños. En los entrevistados, las experiencias de infancia permiten comprender que el despliegue de discursos especializados sobre la infancia tuvo efectos en el acontecer cotidiano con matices, con modulaciones y con resistencias.

De este modo, prácticas frente a las que se hace necesario reconocer entradas complementarias. De un lado, la existencia de puntos densos de pasaje para las relaciones de poder: entre hombres y mujeres, jóvenes y viejos, padres y progenitura, educadores y alumnos, padres y laicos, gobierno y población. De otro lado, la existencia de las subjetividades como configuraciones condicionadas pero, a su vez, configuraciones actuantes que se producen en la tensión entre lo que hacen, lo que significan y lo que acontece con los sujetos. Esto es la existencia de una dimensión polisémica, que al tiempo que contribuye a diluir las dicotomías de lo individual y lo social, amplía la comprensión de las articulaciones entre lo biográfico, lo social y lo histórico.

Es de anotar que en los procesos de constitución de la infancia, desde la perspectiva de sujetos situados es marcada la presencia de lo religioso como una práctica cultural<sup>257</sup> decisiva en la

---

256 El sentimiento de infancia no se confunde con el afecto por los niños. Corresponde en la perspectiva de Ariès a la "conciencia de la particularidad infantil, particularidad que distingue esencialmente al niño del adulto, incluso del joven" (1987: 178).

257 Es decir, como "un conjunto más o menos coherente, más o menos fluido de elementos cotidianos concretos (un menú gastronómico) o ideológicos (religiosos, políticos), a la vez dados por una tradición (la de una familia, la de un grupo social) y puestos al día mediante comportamientos que traducen en una visibilidad social fragmentos de esta

configuración identitaria de los niños y en su ubicación dentro del tejido de relaciones sociales en los diferentes contextos en que se inscriben los entrevistados. Así, la moral se visibiliza, entonces, como la dimensión de mayor cuidado en las formas de subjetivación.

Ahora bien, a pesar de que cuidado moral y la instrucción religiosa aluden a discursos y prácticas que revalidan "la cuadrícula de la vigilancia", son también en las vivencias de infancia relatadas configuraciones que hacen posible la emergencia de "maneras de hacer"<sup>258</sup> o procedimientos populares —minúsculos y cotidianos— en los que irrumpen las creaciones anónimas y 'percederas' (Giard, 2007, XVIII-XXI), de las subjetividades infantiles en buena medida por el peso de lo inmoral, de lo otro.

Así, una cuestión que se vislumbra como clave de la infantilización y de las subjetividades es el discurso del pecado, del niño como "yo pecador" y de los pecados como currículo de formación de la infancia en la especificidad de una Nación Católica, Apostólica y Romana en la que lo niños debían ser aptos desde el punto de vista médico, jurídico y moral, esto es niños sanos y bellos, hijos legítimos y seres piadosos.

Sin embargo, discurso que, también, por fuerza de las particularidades biográficas permite identificar las experiencias como frutos de procesos de socialización estrechamente articulados al peso del catolicismo en la vida del país en el periodo, pero también a procesos característicos de la hibridez o de los reciclajes culturales<sup>259</sup>.

---

distribución cultural, de la misma manera que la enunciación traduce en el habla fragmentos de discurso. Es 'práctica' lo que es decisivo para la identidad de un usuario o de un grupo, ya que esta identidad le permite ocupar su sitio en el tejido de relaciones sociales inscritas en el entorno", (De Certeau, Luce y Mayol, 2006: 7-8).

258 Desde la perspectiva de Michel de Certeau, las maneras de hacer, aluden a las "prácticas a través de las cuales los usuarios se repropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural. Plantean cuestiones análogas y contrarias a las que abordaba el libro de Foucault: análogas, pues se trata de distinguir las operaciones cuasi microbianas que proliferan en el interior de las estructuras tecnocráticas y de modificar su funcionamiento mediante una multitud de tácticas articuladas con base en los detalles de lo cotidiano; contrarias, pues ya no se trata de precisar cómo la violencia del orden se transforma en tecnología disciplinaria, sino de exhumar las formas subrepticias que adquiere la creatividad dispersa, táctica y artesanal de grupos o individuos atrapados en lo sucesivo dentro de las redes de la 'vigilancia'. Estos procedimientos y ardid de los consumidores componen, finalmente, el ambiente de antidisciplina" (2007: XLIV-XLV).

259 Las nociones de hibridez cultural, aportada por García Canclini (1990), y de reciclaje cultural, aportada por Burke, permiten comprender la producción y circulación cultural como procesos de reorganización y resignificación de las sensibilidades, las formas de recepción, de disfrute y apropiación de lo social. En este sentido, resultan nociones importantes para los abordajes de la nueva historia cultural pero, más aún, referentes impostergables en el análisis histórico-cultural de la infancia, en tanto configuración que se suele adjudicar a la modernidad sin

Irrumpen en los recuerdos las fiestas y celebraciones que ponen en escena el encuentro entre lo cristiano y lo pagano, como tramas esenciales de las formas de socialización que les permitieron a los niños entrar, salir y refigurar los imaginarios de inocencia, heteronomía y bondad asociados al mundo infantil. Fluyen los relatos sobre la navidad, el año nuevo y, en ellas, los recuerdos de la música, el baile, el trago, la comida y el vestido, entre otros rastros de esa cultura material e inmaterial que influyó en la sociabilidad infantil.

En coherencia con el acento dado por los entrevistados, los rituales religiosos propios de la iglesia católica fueron determinantes de los modos de hacerse infante durante el periodo, en los diferentes contextos sociales. Así, las iglesias, las misas, la Semana Santa y, en especial, la primera comunión son ritos que irrumpen en los relatos dando cuenta de las exigencias sociales que se hacían a la infancia y de las formas en que esos requerimientos fueron ajustados en las formas de vida de los niños, de acuerdo a las condiciones de sus familias o de las unidades domésticas en que estaban vinculados.

Tal como señala De Certeau, ante "sus recuerdos de infancia: el latín, las campanillas de la misa, una indumentaria doctrinal, reglas estrictas, etc.", hicieron de lo religioso, " un pasado durmiendo en las memorias" (Dosse, 2003: 213).

En definitiva puede decirse que las experiencias de infancia de los sujetos entrevistados permiten vislumbrar "un politeísmo de prácticas diseminadas" (De Certeau, 2007: 57) en relación con la infancia, que permiten comprender los lugares de los niños desde condiciones específicas que no se vislumbran desde la óptica institucional en las regularidades de los años treinta, en el país, tal como es el caso de las trayectorias biográficas de José, Luis y Mercedes. Tres entrevistados que permiten comprender que en Colombia la experiencia de infancia de algunos niños estuvo signada por la vida ambulante que guardaba relación con la posibilidad de vincularse a alguna forma de sustento y, de este modo, con sentimientos de infancia, de familia y de hogar cruzados por condiciones vitales y tradiciones que contravenían o tensionaban los patrones modernos.

---

considerar sus sedimentaciones, acumulaciones e innovaciones como trayectoria biográfica, en una trama social y cultural (Ver: Burke, 2006).

Un tipo de vida que no resulta exclusiva para el caso colombiano pues, tal como afirma Nara Milanich, en Latinoamérica fue común que los niños fueran criados o terminaran de criarse fuera del ámbito de la familia biológica, en tanto eran vinculados a custodios o insertados en familias para servir como fuerza de trabajo. Fenómeno que la autora denomina circulación y que caracteriza como manifestación de prácticas populares difundidas, arraigadas y ambiguas que se mantienen en diferentes países de la región (2001).

Las experiencias reconstruidas pueden apreciarse como una manifestación de diferentes tipos de relaciones entre los niños, sus familias, los guardadores y los patrones que anuncian un fenómeno que complejiza la idea del abandono, en tanto tensiona las renunciaciones voluntarias, intencionales y absolutas de los padres con la imagen de padres y madres que no pierden presencia en las trayectorias de vida infantil, aun cuando los niños lleven la mayor parte de su vida en espacios diferentes al ámbito familiar, bajo la tutela de adultos con mayor jerarquía social.

Es importante decir que las experiencias de infancia permiten, a su vez, matizar las apreciaciones sobre el fenómeno de la circulación pues, hacen posible percibir que se trató de una realidad que no estaba determinada exclusivamente por la ilegitimidad; que contribuyó a la aceleración de la migración de niños y jóvenes; y que afinó la diferenciación social entre ricos y pobres.

Digamos que la vida de infancia ambulante, —volando de casa en casa como la define Mercedes—, según las necesidades de subsistencia y las posibilidades de articulación a labores que posibilitaran las condiciones mínimas de vida, da cuenta de la configuración de lugares sociales de niños y niñas que devinieron hijos e hijas de formas diferenciales a quienes fueron infantilizados dentro de márgenes espaciales y afectivas más constantes. Lugares sociales que han sido imperceptibles en la historia oficial, en tanto fueron modos informales de tranzar la fuerza de trabajo y la subsistencia entre patrones, guardadores, padrinos, padres y madres.

En suma, la perspectiva subjetiva que permite la experiencia permite comprender la infancia en la complejidad de lo que implica constituirse bajo imposiciones y encargos sociales como una nueva generación y bajo lógicas que al normalizar la felicidad, la compañía, el afecto y la

placidez, como características propias de la vida infantil, dificultan el reconocimiento de la propia experiencia infantil y de los sentidos que la infancia tiene en la vida personal.

En efecto, en los procesos de constitución de las experiencias emergen sentidos de infancia que patentizan lo que, justamente, quedaba —y queda aún— fuera de los modos de razonamiento científico sobre la infancia y los niños en el país. Sentidos que ratifican que la infancia, las identidades infantiles y las resistencias, se soportan en relación con la vida escolar, familiar y doméstica, con los juegos, los disfrutes, los amigos y los vecinos, pero también con el trabajo, con el peso de la definición de los modos de ser según la clase social, con la preocupación sobre qué hacer con la vida y con la dureza de las condiciones de subsistencia.

En fin... mi infancia no fue como la de todo el mundo o la de la mayoría de niños que tienen un hogar como bien constituido, por lo menos un hogar donde decir “¡eh!, sé que llego de estudiar y sé que allá está mi casa y duermo allá”. De cierta manera no me pasó lo mismo. Yo creo que uno podría conformarse diciendo tuve un hogar, aunque muy pobre, aunque de cierta manera no tenía que comer... pero tuve un hogar...

Yo pasé mi infancia como tan dura... como tan inestable... como que a cualquier momento o me echaban, o la gente se cansaba o mi mamá iba a fregar la vida... a insultarme, a tratarme mal y la persona que se hacía cargo de mí se hartaba y me decía, “bueno que pena con usted, pero como yo no soy nada suyo hasta luego. Eso fue difícil. Yo pienso que dejé de ser niña a los once años. No niña, niña como su cuerpo no... porque yo ya había perdido la virginidad —en esa casa lo perdí todo—, niña como en la cabeza porque ya pasé a otra casa, me fui donde otra persona a vivir, me tocó empezar a trabajar para poder sobrevivir, para poder tener mis cosas o para que me las dieran, ahí me tocó trabajar como en forma, no como donde mi madrina, ahí me tocó entrar a trabajar en serio para poder estudiar y tener mis cosas (Mercedes, 1947).

Cartagena me marcó y para mí fue como la terminación de mi infancia... El hecho de haber estado allá afuera de la casa, sola, un año, eso me marcó. El hecho de que yo misma fui la que quise irme, me puso como en un papel de grande para mí misma e incluso para mí familia y para la mona (la mamá). Para mí la niñez era como esa edad en la que uno siempre tenía que hacer las cosas con un grande, siempre acompañado por un grande y (...) sobretodo ese momento en que se aprendía a leer y a escribir, y a contar, que (...) ya era lo más indispensable (Alba, 1945).

Por ahí a los doce años comencé a sentir que yo ya no dependía, que no dependía de mi papá y cuando yo iba a visitarlo, cuando yo iba a la casa de mi papá, él me recibía y yo me sentía importante y ya no lloraba. De todas formas, mi niñez fue muy corta, porque yo como que me maduré biche (Luis, 1941).

Me siento niño... hasta 1953, en ese año quedé yo solo y me fui para el internado de los Lasallistas, quedé solo y eso sí me marcó tenazmente porque ya era un tipo totalmente solo, no

tenía ni mamá, ni papá al lado..., ni de día, ni de noche, ni nada... ni el fin de semana, solamente, si acaso el fin del año. Pero lo recuerdo, en medio de todo, como una experiencia muy válida...positiva... Al fin y al cabo a mí me internaron porque yo dije que me iba y allá me recibieron y pues aunque mi papá sólo pago al principio y después no volvió a pagar, ahí pude terminar mi bachillerato. Yo nunca me sentí como... faltó de afecto en el internado, porque era como muy cerrado..., muy articulado, ¡muy organizado todo! de tal forma que a uno no le quedaba tiempo para nada, sino para trabajar, trabajar, jugar, desarrollar actividades y dormir y, otra vez, al otro día lo mismo, y la verdad no había mal trato, me trataban bien (Santiago, 1939).

Como uno mira la niñez desde ahora, yo siento que eso de que la niñez es el periodo más feliz de la vida es mentira, no es verdad, porque uno de niño, pues lo que yo recuerdo, es que tiene muchas inseguridades, hay muchas cosas que no entiende, yo vivía con mucho miedo de que mi papá se fuera a morir y además en la niñez uno tiene una carga pesadísima de tener que definir que hacer ¡con su vida!, eso no es como para brincar de la felicidad. Realmente, son situaciones ¡duras! y hay cosas que uno ¡no entiende! Y sufrimientos que uno se inventa porque uno no entiende muchas cosas. Entonces yo no creo que sea una etapa así: ¡feliz!, ¡yo no creo! Yo recuerdo que cuando yo estaba chiquita, sentía mucho miedo de que mi papá se muriera y me preguntaba “¿qué me va a pasar a mí porque Lina no es ni mamá?”; “entonces será que me van a mandar con la otra familia de mi mamá y yo a ellos no los conozco”; “será que nos alcanza la plata”; “será que nos quitan la casa”... esos eran los temores cuando yo estaba chiquita porque mi papá era el que hacía posible que la familia existiera y que existiera como existía.

Digamos... mi niñez fue muy protegida, muy rodeada de personas que me querían, que me cuidaban, sin embargo... yo vivía sufriendo, no sé porque, es que yo era una niña rara –yo siempre he dado gracias de que no existían las psicólogas escolares-. Yo lloraba mucho, por ejemplo, yo era depresiva y quienes me conocieron se acuerdan de verme llorar mucho y no sabían por qué. Yo lloraba porque ¡me dolía el alma!, y uno a los diez años le duele el alma y qué hace, ¡pues llora!

Además, no era fácil moverse en dos lugares, no era fácil estar en el lugar de la niña delicada a la que le daban muchas gripas, de la niña a la que el papá no dejaba correr y también estar en un lugar que me daba mi papá al tratarme como si yo fuera un muchacho, en el sentido de que el cultivo mucho mi afición intelectual, mientras me decía ¡mija! usted es como mi hijo mayor... y ¡eso era tremendo...! (Virginia, 1937).

Las experiencias de infancia reconfiguradas permiten apreciar sentidos que dejan vislumbrar, a su vez, márgenes particulares sobre la propia infantilización e infantilidad que ratifican la importancia de renovar las preguntas desde la producción de subjetividad o, si se quiere, desde las posibilidades de constituirse sujeto en el marco y/o en relación con coordenadas sociales y culturales dadas.

Una renovación que resulta apremiante, de manera particular, en el campo de la educación y la



pedagogía donde la eficacia simbólica de los idearios, de la escuela o, de manera más amplia, de las narrativas escolares, requiere necesariamente instalar preguntas sobre la densidad de los modos en que los parámetros y preceptos modernos sobre los que fueron construidos o ideados los dispositivos de infantilización se encuentran y desencuentran con las infancias que los habitan.

### **Una reflexión a propósito de las memorias de adultos como restitución de las experiencias de infancia**

Solamente, en el relato lo heterogéneo y discordante de lo vivido puede adquirir una suerte de organización de eso que fue y que, en el presente, puede tener lugar solo como una reconstrucción. Indiscutiblemente, como se señala desde la perspectiva teórica, el relato es en sí mismo una configuración instituida por la temporalidad del pasado, presente y futuro. Esta reconstrucción, en el transcurso de las entrevistas, permitió comprender cómo la distancia entre lo vivido y su relato se configura, no solo por el cambiante presente en que se reconstruye o por las tornadizas proyecciones de futuro como persona, sino también por las preocupaciones por las aceleradas transformaciones en las condiciones de vida de las nuevas generaciones en la contemporaneidad.

Estas preocupaciones permiten considerar que en el caso de la memoria de adultos como soportes para el análisis de la constitución de la infancia, los cuestionamientos sobre la fidelidad con el pasado se hacen más profundos que en las clásicas discusiones. Estos cuestionamientos se agravan aún más, por el temor de que se trate de un ejercicio puramente adultocéntrico, por lo difícil de acreditar la información acerca de la vivencia un sujeto niño que se reconstruye desde los marcos del presente y de las estructuras mentales de un adulto (Korkiakangas, 1994, 60), y también porque al tratarse de un adulto mayor, se entiende que no solo han mutado las miradas, merced de sus trayectorias académicas, profesionales y vitales, sino también porque sus habilidades de pensamiento pueden dar cuenta del *envejecimiento*.

Si bien, es cierto que resulta difícil librarse de prescripciones psicologistas cuando se habla de memoria, en la presente investigación las memorias de adultos —como soporte del análisis de las memorias de infancia— posibilitaron fortalecer una postura crítica, distanciada de la perspectiva

cognitiva, en la que se preguntan por la cantidad y calidad del recuerdo.

Una postura serena frente al hecho de que quién rememora no es solo un individuo que recrea su niñez, sino un acumulado de memorias colectivas que se articulan a las trayectorias de vida infantil; qué lo que se recuerda no es una fiel copia de la vida de un niño, sino una edición tejida, solamente, a merced del olvido y de los silencios y, de este modo, una postura que reconoce lo personal —las vivencias personales del niño que se fue—, como parte de lazos sociales donde se comprometieron saberes, creencias, comportamientos, sentimientos, emociones y, de este modo, otras memorias y pugnas —muchas pugnas— por lo que merecía ser recordado y digno de ser olvidado.

Estas vinculaciones sociales de los recuerdos de infancia son parte de esas tramas que permiten identificar grandes ejes de constitución de las experiencias en el periodo de análisis. Pero allí cabe la pregunta por lo que hace particular o singular la memoria de infancia, si es que pueda hablarse de ello.

Desde mi perspectiva, lo singular de la memoria de infancia y en ella de la reconstitución de las experiencias tiene una estrecha relación con las formas como cada sujeto entrevistado organiza y entrama su pasado en el presente. En este sentido, a pesar de que en la investigación se acude a una entrevista que, es en sí misma un proceso de activación de la memoria, es evidente la singularidad de los modos de recordar y olvidar y de este modo es notoria la construcción y reconstrucción diferente en cada relato. Singularidades que se resisten al registro escrito académico, singularidades que sin duda invitan a la necesidad de abrir otros formatos en el campo de la investigación que se soporta en la memoria biográfica.

No obstante, vale decir, que el modo de recordar, olvidar, expresar y silenciar, no puede confundirse con el estatus de un recuerdo individual, pues los recuerdos que se logran están siempre enmarcados socialmente y, de hecho, allí su mérito para el análisis de los procesos de constitución de experiencias de infancia: pues portan siempre en correlación los discursos sociales y los sentidos que configuran la infantilidad, en estrecha relación con las dinámicas locales de los contextos sociales y culturales. Dinámicas en las que, vale señalar, no se trata

solamente de relaciones entre adultos y niños, sino también de relaciones entre los contemporáneos, los predecesores y los sucesores, tal como indica Ricoeur (2003), al referirse a la memoria colectiva, en últimas, como una memoria *transgeneracional*.

En lo que respecta a las capas temporales, indiscutiblemente, los recuerdos de infancia son paradigmáticos para analizar las imbricaciones entre la memoria biográfica y la memoria histórica pues allí, tomando las palabras de Halbwachas (2004), se hace palpable que las fechas y los acontecimientos históricos o nacionales son exteriores a las circunstancias de la vida individual sólo en apariencia, en tanto en la elaboración del adulto es difícil deshacer la mutua institución entre lo micro y lo macrosocial que instituye la trayectoria biográfica de infancia. Esto permite valorar la importancia que la reconstitución de la memoria de infancia puede tener para el análisis de procesos sociales y culturales, así como de acontecimientos dados en la historia de las sociedades.

## **Bibliografía**

### **Fuentes Primarias**

#### **Fuentes Orales**

- Entrevista a Marina (Bogotá, 1925).
- Entrevista a José (1930)
- Entrevista a Virginia (Bogotá, 1937).
- Entrevista a Santiago (Bogotá, 1939).
- Entrevista a Luis (1941).
- Entrevista a Alba (Medellín, 1945).
- Entrevista a Mercedes (Bogotá, 1947).

#### **Documentos personales:**

- Marina (1925). Archivo personal: recortes de prensa.
- Virginia (1937). Diario: La revolución del 9 de abril de 1948.
- Virginia (1937). Álbum Familiar.
- Alba (1945). Álbum familiar.

#### **Publicaciones Seriadas**

- Revista Cromos. Bogotá, 1930-1954.
- Periódico El Tiempo. Bogotá, 1930-1954
- Sábado: Semanario al Servicio de la Cultura y la Democracia en América, Bogotá, 1943-1944.
- El Siglo. Bogotá, 1935-1940.

#### **Debates, manuales y textos relacionados con la educación de la infancia**

Álvarez, Juan. (1936). Tribunales para niños. En: Revista javeriana (Bogotá). -- Vol. 6, no. 26 (Jul. 1936). -- p. 64-67.

Anzola, Gabriel. (1930). Aspectos de la educación contemporánea. Bogotá: Librería Nueva.

Anzola, Gabriel. (1937). Programas y pènsum de la escuela primaria de Cundinamarca. Bogotá: Biblioteca del Maestro.

Anzola, Gabriel. Metodología especial de enseñanza primaria. Bogotá: El escolar. 1939.

Anzola Gómez, Gabriel y Wills de Anzola, Gilma. (1940). Juegos infantiles y pre-deportivos. Bogotá: Consorcio Ed.

Anzola, Gabriel. (1945). La personalidad humana y la cultura. En: Revista de las Indias. Ministerio de Educación Nacional. No. 48, Abril.

- Baquero, César B (1889). Cartilla objetiva para enseñar á leer y escribir. Primer curso. Bogotá: Imprenta de La Luz. (Segunda edición).
- Bejarano, Jorge. (1929). La delincuencia infantil en Colombia y la profilaxis del crimen: conferencia dictada en el Teatro Municipal de Bogotá a beneficio de la Cruz Roja Nacional. Bogotá: Editorial Minerva.
- Bejarano, Jorge. (1938). Por una política de educación y de higiene. En: Revista Facultad de Medicina (Bogotá), 6 (9), 500-503.
- Bejarano, Jorge. (1950). La derrota de un vicio: origen e historia de la chicha. Bogotá: Editorial Iqueima.
- Benigno, P. (Octubre de 1956). Clasificación moral de revistas infantiles e historietas gráficas. En: Chispitas Pedagógicas. Alborada: la revista de padres y educadores. (58, 282-283.)
- Bernal Nicholls, Alberto. (1937). Su majestad el niño: notas sobre puericultura. Medellín: Tipografía Industrial.
- Bernal, Rafael (1940). La Educación Integral. Discurso pronunciado en el acto de clausura del curso académico del Instituto politécnico de Bogotá. En: La educación, he ahí el problema. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Bernal, Rafael (1949). Bases educativas y sociológicas de la unidad americana. En: Bernal, Rafael (1949). La educación, he ahí el problema. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Buitrago, Pedro J. (1937). Delincuencia Infantil. Tesis de grado. Facultad de Ciencias Jurídicas, Universidad Javeriana. Tipografía Aurora.
- Camacho, Martín. Discurso del Presidente del Congreso. En: Congreso Colombiano del niño. Bogotá: Comité de redacción y de publicidad de los anales
- Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo de la Sociedad de Naciones (1921).
- Decroly, Ovide. (1932). El Doctor Decroly en Colombia. Bogotá: Imp. Nacional
- Del Campo y Justo Ramón. (1957). Historia Patria Ilustrada. Colección La Salle. Bogotá: Librería Stella.
- Directorio Nacional Conservador. (1952). Los programas conservadores: 1849-1878-1879-1881-1931-1937-1939-1948-1949. Bogotá: Tipografía Voto Nacional.
- Escuela de Servicio Social, Alcaldía de Bogotá y un grupo de damas de la Sociedad. (1938). Cartilla del hogar modelo obrero. Bogotá: Imprenta Municipal.
- F.T.D. Edelvives. (1961). Cartilla Moderna de Urbanidad para niñas. (15ª Edición), Bogotá: Voluntad.
- Fornaguera, Miguel. (1942). El problema de la delincuencia infantil a través del anuario general de estadísticas de Colombia en el año de 1942. Revista javeriana (Bogotá). 17, (83), 157-159.

- Gómez, Antonio. (1951). No tenemos Padres. (5ª Edición). Medellín: Tipografía San Antonio.
- León Rey, José Antonio. (1935). Centenario y delincuencia infantil. Bogotá: Imprenta del Departamento
- López de Mesa, Luis. (1935). Acotación. En: Torres Umaña, Calixto y Vasco Gutiérrez, Eduardo. Nociones de Puericultura. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- López de Mesa, Luis. (1936). La sociedad contemporánea y otros escritos. Bogotá: Minerva. Colección: Biblioteca aldeana de Colombia
- Marcos, Claudio, Hermano. (1960). La Delincuencia infantil y juvenil: dedicada a padres de familia y educadores. Medellín: Editorial Bedout.
- Mejía, Jaramillo Bernardo. (1936). Ponencia, en: Congreso Colombiano del niño. Bogotá: Comité de redacción y de publicidad de los anales.
- Muñoz, Laurentino. (1944). Tratado elemental de higiene para la educación pública. Bogotá: Talleres Imprenta Departamental.
- Nieto Caballero, Agustín. (1936). Sobre el problema de la Educación Nacional. Bogotá. 1936.
- Nieto Caballero, Agustín. (1954). La educación de la mujer. En: Revista Letras y Encajes, Medellín.
- Nieto Caballero, Agustín. (1958). Palabras a la Juventud. Bogotá: ABC.
- Nieto Caballero, Agustín. (1966). Una escuela. Bogotá: Antares-Tercer Mundo.
- Orozco, Alfonso (1936). Ponencia, en: Congreso Colombiano del niño. Bogotá: Comité de redacción y de publicidad de los anales..
- Pío XI. (1936). Carta encíclica sobre los espectáculos cinematográficos". Revista Javeriana (Bogotá). 6, (29), 241-251.
- Quintana, Evangelista en colaboración de Susana de Quintana. (1938). Alegría de leer: libro primero. Bogotá: Editorial Voluntad.
- Radke, Francisca. (1936). Historia del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas. Bogotá: Editorial El Gráfico.
- Rendón, Gustavo. (1952). Criminalidad Infantil. Revista Universidad de Antioquia. (108), 425-434.
- Salas T., Eugenio. (1936). Castigos de dolor. Neiva: Imprenta del Departamento.
- Socarras, Francisco (1936). Ponencia. En: Congreso Colombiano del niño. Bogotá: Comité de redacción y de publicidad de los anales.
- Téllez, H. (1943, diciembre 18). Juguetes. Semanario Sábado, (23), 11.
- Spock, Benjamín (1954). Tu hijo. Madrid: Daimon

Vasco, Eduardo. (1934). El Breviario de la Madre. Medellín: Bedout.

Zuluaga y Gutiérrez, A. (1938). Alma infantil: psicopedagogía. Medellín: Imprenta Departamental.

### **Legislación**

Ley 84 de 1873, por la cual se sanciona el Código Civil.

Ley 57 de 1887, por el cual se incorpora el Código Civil el Título III (arts. 19-52) de misma Constitución.

Ley 153 de 1887, por la cual se adiciona y reforma los códigos nacionales, la ley 61 de 1886 y la 57 de 1887.

Ley 79 de 1926, por la cual se dictan disposiciones sobre asistencia de menores y escuelas de trabajo.

Ley 56 de 1927, por la cual se dictan disposiciones sobre instrucción pública.

Decreto 1790 de 1930, por el cual se reglamentan los artículos 4º, 5º, 6º, 7º, y 8 de la ley 56 de 1927, sobre mínimo de educación obligatoria.

Ley 29 de 1931, por la cual se aprueban varias convenciones adoptadas por la conferencia internacional del trabajo y se fija la edad mínima para admitir niños en labores industriales.

Ley 37 de 1935, por la cual se dictan normas sobre la carrera del magisterio.

Ley 45 de 1936, sobre reformas civiles (filiación natural).

Ley 2 de 1937, por la cual se dictan disposiciones sobre la escuela primaria y el sueldo mínimo del maestro.

Ley 83 de 1946 o Ley Orgánica de la Defensa del Niño.

Decreto 2229 de 1947, por el cual se establece la "Institución de la Bandera".

Decreto 2388, de 1948, por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria.

### **Fuentes Secundarias**

#### **Referencias sobre Infancia e historia de la infancia**

Acha, Elisabeth. (2007). El informe de la Comisión de la Verdad en el Perú. En: Rodríguez, Pablo & Mannarelli, María Emma. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Agostini, Claudia. (2005). Divertir e instruir. Revistas infantiles del siglo XIX mexicano. En: La república de las letras asomos a la escritura del México decimonónico. Volumen II. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México, Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades.

Álvarez, Alejandro. (2002). Los niños de la calle: Bogotá 1900-195". En: Historia de la educación en

- Bogotá. Tomo II. Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Álvarez, Adriana & Reynoso, Daniel. (2011). Entre el abandono y la debilidad. El cuidado de la salud en la primera infancia, 1920-193". En: Cosse, Isabella; Llobet, Valeria; Carla Villata & Zapiola, Carolina (Ed.). *Infancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo. 123-148.
- Alzate, María Victoria (2004). Entre la higiene y el alumno: la concepción pedagógica de la infancia en los textos escolares de ciencias sociales de la educación básica primaria colombiana (grados 1º, 2º, 3º) entre 1960-1999. En: *Revista de Ciencias Humanas, Universidad Tecnológica de Pereira*, (34).
- Andrada, Myrian & Scharagrodsky, Pablo. (2001). Construcción del "verdadero" hombre en los textos escolares utilizados en las escuelas primarias argentinas. V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana Costa Rica. Recuperado: <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/index.html> consultado en Noviembre de 2009
- Ares Queija, Berta. (2007). *Los Niños de la Conquista (Perú, 1532-1560)*. En: Rodríguez, Pablo; Mannarelli, María Emma. *Historia de la Infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Arias, Liliana y Fayad, Javier. (2004). *Reconocimiento de la niñez, Cali 1890-1939. Instituciones, subjetividad y vida cotidiana*. Cali: Universidad del Valle –Instituto de educación y pedagogía.
- Ariès, Philippe. (1987). *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Ariès, Philippe. (1995). *Ensayos de la memoria. Prólogo de Roger Chartier. Traducción de Ana Roda Fornaguera*. Santa Fe de Bogotá, Barcelona: Editorial Norma.
- Ávila Espinosa, Felipe. (1994). Los niños abandonados de la Casa de Niños Expósitos de la Ciudad de México, 1767-1821. En: Gonzalbo, Pilar; Cecilia, Rabell. *La familia en el mundo iberoamericano*. México: IIS-UNAM.
- Aversa, María Marta. (2008). La política asistencial hacia la infancia popular: modelando el futuro peronista (1946-1955). En: *Primer Congreso de estudios sobre el peronismo: la primera década. Red de Estudios sobre el Peronismo*.
- Aversa, María Marta. (2010). Colocaciones y destinos laborales en niños y jóvenes asilados en la ciudad de Buenos Aires (1890-1900). En: Lionetti, Lucía & Míguez, Daniel (Comp.). *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario: Prohistoria Ediciones. 35-52.
- Badinter, Elisabeth. (1981). *Existe el amor maternal? Historia del amor maternal, siglos XVII al XX*. Barcelona: Ediciones Paidós; Pomaire.
- Barrios, Luis; Iglesias, Susana & Villagra, Elena. (1990). *Apuntes para una historia de la niñez "abandonada delincente" en Uruguay*. Recuperado: [http://www.iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/Cursoprojur2004/Bibliografia Sist. Justicia Juvenil Mod\\_2/pdf/apuntes.pdf](http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Cursoprojur2004/Bibliografia_Sist._Justicia_Juvenil_Mod_2/pdf/apuntes.pdf)



- Barboza Trindade, Judite Maria. (1999). Tesis de doctorado “O abandono de crianças ou a negação do óbvio”, Universidad de Paraná.
- Billorou, María José. (2010). Los comedores escolares en el Interior argentino (1930-1940) Discursos, prácticas e instituciones para el “Apoyo a los Escolares Necesitados”. En: Lionetti, Lucía & Míguez, Daniel (Comp.). Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960). Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Billorou, María José. (2011). La labor de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar (1938-1943): 'Encarar la acción en su verdadero concepto de imperativo social'. En: En: Cosse, Isabella; Llobet, Valeria; Carla Villata & Zapiola, Carolina (Ed.). Infancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX. Buenos Aires: Teseo. Pp. 207-233.
- Billorou, María José & Rodríguez, Ana María Teresa. (1997). Maestras y damas: no sólo madres de niños y pobres. En: La Aljaba. Revista de Estudios de la Mujer. Segunda época, 2.
- Bridikhina, Eugenia. (2007). Las criadas y ahijadas. Servicio doméstico de los menores en La Paz. En: Rodríguez, Pablo & Mannarelli, María Emma. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. 281-296.
- Buckingham, David. (2002). Crecer en la era de los medios electrónicos, tras la muerte de la infancia. Madrid: Morata.
- Buitrago, Bertha; Hoyos, Patricia & Ortega, Ana Belén. (1997). Un siglo de infancia y escuela en Colombia: apuntes para una exploración histórica 1750-1886. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, Yeimy. (2009). Memorias de juegos y juguetes como aproximaciones a la experiencia de infancia. En: Bittencourt, Agueda & Corbalán, Alejandra (Dir.). Américas y culturas. Buenos Aires: Biblos.
- Cárdenas, Yeimy. (2012). Chinos y gamines: imágenes de los habitantes pobres de Bogotá en la primera mitad del siglo XX. Pro-Posições. 23, (1). 88-97.
- Cárdenas, Yeimy; Olaya, Vladimir y Estupiñan, Fernando. (2006). Proyecto de investigación: Infancia subjetividad y poder: miradas desde la educación y la pedagogía. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional –CIUP-.
- Cardozo Gómez, Margarita María. (1994). A pratica historica no processo da constituição de diferentes concepções de infancia de estados primitivos ate a modernidade. Tesis de Maestría, Universidad Estadual de Campinas. Brasil. Recuperado: <http://libdigi.unicamp.br/>
- Carli, Sandra. (2001a) Comunicación, Educación Y Cultura. Una Zona Para Explorar Las Transformaciones Históricas Recientes. En: Revista Alternativas. Nº 14.
- Carli, Sandra. (2001b). A través de Berni. Infancia, cultura y sociedad en la Argentina. En: Cuaderno de Pedagogía. (9).
- Carli, Sandra. (2005). Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880 y 1955. Madrid: Miño y Dávila.

- Carli, Sandra. (2005b). La infancia como construcción social. En: Carli, Sandra; Lezcano, Alicia; Karol, Mariana y Amuchástegui, Martha. De la Familia a la Escuela. Infancia, sociedad y subjetividad. Buenos Aires: Santillana.
- Carli, Sandra. (2006a). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente. En: Carli, Sandra (Comp.). La cuestión de la infancia. Entre la Escuela, la Calle y el Shopping. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, Sandra. (2006b). La memoria de la infancia. Historia y análisis cultural. En: VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Conferencias Magistrales. México.
- Carli, Sandra. (2011). El Campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. Buenos Aires: Teseo. 31-55.
- Carli, Sandra. (2011a). La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. En: Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta y Maria Carolina Zapiola, Editoras. *Infancias: políticas y Saberes en Argentina y Brasil, siglos XIX y XX*. (Buenos Aires: Teseo, 2011).
- Carrillo, Ana María. (2005). Vigilancia y control del cuerpo de los niños. La inspección médica escolar (1896-1913). En: Cházaro y Estrada. En el umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia. Puebla: El Colegio de Michoacán / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (1999): ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Bs. As: Lumen - Humanitas.
- Del Castillo, Alberto (2006). Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México 1880-1920. México: El Colegio de México/Instituto Mora.
- Clark, Kim. (1995). Género, raza y nación: La protección a la infancia en el Ecuador (1910 – 1945). En: Martha Moscoso (Comp.). Palabras del silencio: las mujeres latinoamericanas y su historia. Quito: Ediciones Abya-Yala, Unicef, Embajada Real de los Países Bajos.
- Colángelo, María Adelaida. El saber médico y la definición de una 'naturaleza infantil' entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX en la Argentina. En: Cosse, Isabella; Llobet, Valeria; Carla Villalta & Zapiola, Carolina (Ed.). *Infancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo. 101-121.
- Cosse, Isabella. (2006). Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica-Universidad de San Andrés.
- Cosse, Isabella. (2010). Desconciertos frente al nuevo modelo de crianza. Madres y padres en la argentina de los años 1960. En: Lionetti, Lucía & Míguez, Daniel (Comp.). *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Costa, Marli de Oliveira. (2005). História e memória: a infância nas escolas étnicas de Criciúma (SC). I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico Culturais. Recuperado: [http://www.gedest.unesc.net/seilacs/memoria\\_marlicosta.pdf](http://www.gedest.unesc.net/seilacs/memoria_marlicosta.pdf)
- De González, Fabio Adalberto. (2000). Niñez y beneficencia: Un acercamiento a los discursos y las

- estrategias disciplinarias en torno a los niños abandonados en Buenos Aires de principios del siglo XX (1900-1930). En Moreno, José Luis (Comp.). La política social antes de la política social (Caridad, beneficencia y política social en Buenos Aires, siglos XVII al XX. Buenos Aires: Trama editorial. Recuperado: <http://www.icarodigital.com.ar/numero1/Dossier/Dossier1.htm>
- Del Priore, Mary (Ed). (2000). O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. En: História da criança no Brasil. São Paulo: Editora Contexto.
- Delgado Valderrama, Manuel. (2001). La Infancia Abandonada en Chile, 1770-1930. Revista de historia social y de las mentalidades. (5). Recuperado: [http://www.geocities.com/infanciachile/documentos/Manuel\\_Delgado.html](http://www.geocities.com/infanciachile/documentos/Manuel_Delgado.html)
- DeMause, LLOYD. (1982). Historia de la Infancia. Madrid: Alianza Editorial.
- De Paz Trueba, Yolanda. (2007). El ejercicio de la beneficencia. Espacio de prestigio y herramienta de control social en el centro y sur bonaerense a fines del siglo XIX. En: História. 26, (2).
- De Paz Trueba, Yolanda. (2011). Asilo de huérfanas, refugio para niñas solas. Prácticas del sector privado en el centro y sur bonaerense a fines del siglo XIX. En: Cosse, Isabella; Llobet, Valeria; Carla Villata & Zapiola, Carolina (Ed.). Infancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX. Buenos Aires: Teseo. 313-333.
- De Paz Trueba, Yolanda. (2012). La educación de la infancia: prácticas del sector privado en el Centro y Sur bonaerense a fines del siglo XIX y comienzos del XX. En: Manzione, Ana; Lionetti, Lucía & Di Marco, Cecilia (Dir). Educación, Infancia (s) y juventud (es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales. Buenos Aires: La Colmena. 155-177.
- Domínguez, Nora (2007). De dónde vienen los niños: maternidad y escritura en la cultura argentina. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Doval, Delfina. (2007). Libros de lectura, urbanidades y la “formación del hombre del mañana”. En: VIII Congreso iberoamericano de historia de la educación en Latinoamérica, “Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana”. Buenos Aires: SAHE.
- Dueñas, Guiomar. (1997). Los hijos del pecado. Ilegitimidad y vida familiar en la Santafé de Bogotá Colonial, 1750-1810. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Dueñas, Guiomar. (2000). Familia, Mestizaje y Formación de Estado. Recuperado: [http://www.freud-lacan.com/articles/article.php?url\\_article=gduenas230600](http://www.freud-lacan.com/articles/article.php?url_article=gduenas230600)
- Duschatzky, Silvia & Corea, Cristina. (2007). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, Inés & Southwell, Myriam. (2007). La Niñez Contemporánea. Aportes para pensar a los sujetos de la escuela. El Monitor. 10, 5ª época. 26-27.
- Escalante, Carlos. (2012). Prácticas infantiles de lectura y escritura en el México de fines del siglo XIX. Niños y niñas ante El Educador Práctico Ilustrado. En: Manzione, Ana; Lionetti, Lucía & Di Marco, Cecilia (Dir). Educación, Infancia (s) y juventud (es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales. Buenos Aires: La Colmena. 215-248.

- Fayad, Javier. (2006). La niñez en Santiago de Cali a comienzos del siglo XX: genealogía de instituciones y construcción de subjetividades. Tesis de Doctorado. Colombia: Universidad del Valle.
- Fernandes, Renata. (1998). Entre nós o sol: Um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginária e lúdica em atividades de brincar em um programa público educacional não-escolar, na cidade de Paulínia-SP. Tesis de Maestría, Universidad Estadual de Campinas. Recuperado: <http://libdigi.unicamp.br/>
- Fernandes, Renata. (2002). Memórias de Menina. En: Cadernos CEDES. N° 56: Infância y educação: As meninas. 81-102.
- Finkelstein, Bárbara. (1986). La incorporación de la infancia a la historia de la educación. Revista de Educación, (281), septiembre-diciembre. 19-46.
- Fletcher, Lea (Comp.). (1994). Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX. Buenos Aires: Feminaria.
- Florentino, Manolo & de Góes, José Roberto Pinto. (2007). Morfologías de la infancia esclava. Rio de Janeiro, siglos XVIII y XIX. En: Rodríguez, Pablo & Mannarelli, María Emma. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. 171-186.
- García Méndez, Emilio. (1994). Derechos de la infancia adolescencia en América Latina. Guayaquil: Edino.
- Godinho Lima, Ana Laura y de Lacerda Gil, Natália. (2007). Os pediatras e o governo da relação mãe-bebê: um estudo histórico dos usos da estatística nos manuais de puericultura publicados no Brasil. En: VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación: En Latinoamérica, "Contactos, Cruces y Luchas en la Historia de la Educación Latinoamericana". Buenos Aires: SAHE.
- Gonzalbo, Pilar y Cecilia, Rabell. (1994). La familia en el mundo iberoamericano. México: IIS-UNAM.
- González, Favio (2000). Niñez y beneficencia: un acercamiento a los discursos y las estrategias disciplinarias en torno a los niños abandonados en Bs. As. de principios del siglo XX (1900-1930). En: Moreno, José Luis (Comp.). La política social antes de la política social (Caridad, beneficencia y política social en Buenos Aires, siglos XVII al XX), Buenos Aires: Trama editorial/Prometeo libros.
- Golte, Jürgen (2007). Niñez andina en Guamán Poma de Ayala. En: Rodríguez, Pablo & Mannarelli, María Emma. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. 61-79.
- Guy, Donna. (1994). Niños abandonados en Buenos Aires (1880-1914) y el desarrollo del concepto de la madre. En: Fletcher, Lea (Comp.) Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX. Buenos Aires: Feminaria.
- Haizenreder Ertzogue, Marina. (1999). Silenciar os inocentes: medidas punitivas para a recuperação de menores em estabelecimentos disciplinares mantidos pelo Estado (1945-1964). Revista Brasileira de História. 19, (37).
- Illa, Paula Andrea. (2011). Recordar la infancia en el siglo XX. En: Borja y Rodríguez (Dir.) Historia de la vida privada. Bogotá: Taurus.

- Illanes, María Angélica. (1991). "Ausente, señorita", El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio, Chile, 1890-1990. Santiago: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB.
- Jaramillo, Eduardo. (2007). Los guerreros invisibles. El papel de los niños en los conflictos civiles del siglo XIX en Colombia. En: Rodríguez, Pablo & Mannarelli, María Emma. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Jiménez, Absalón. (2007). De la infancia moderna a la infancia contemporánea. Una mirada desde la institución familiar colombiana. En: VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación en Latinoamérica, "Contactos, Cruces y Luchas en la Historia de la Educación Latinoamericana". Buenos Aires: SAHE.
- Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães. (2006). Quando eu entrei na escola... Memórias de passagens escolares. En: Cadernos Cedes. 26, (68).
- Knibiehler, Yvonne & Fouquet, Catherine. (1983). La femme et les médecins: analyse historique. París: Hachette.
- Korkiakangas, Pirjo. (1994). Childhood memories and the conceptualization of childhood. En: Ethnologia Scandinavica. 24. 60-69.
- Lavrin, Asunción. (1994). La niñez en México e Hispanoamérica. En: Gonzalbo, Pilar; Cecilia, Rabell. La familia en el mundo iberoamericano. México: IIS-UNAM.
- Lavrin, Asunción. (2007). La construcción de la niñez en la vida religiosa. El caso Novo hispánico. En: Rodríguez, Pablo; Mannarelli, María Emma. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. 121-144.
- León Palencia, Ana Cristina. (2007). De los dispositivos que producen la maternidad y la infancia: Un análisis preliminar en Colombia finales del siglo XIX y principios del XX. En: VIII Congreso Iberoamericano De Historia De La Educación En Latinoamérica, "Contactos, Cruces Y Luchas En La Historia De La Educación Latinoamericana". Buenos Aires: SAHE.
- Lionetti, Lucía & Míguez, Daniel (Comp.). (2010). Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960). Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Lourdes Herrera, María de. (2005). El cuerpo de los niños bajo la mirada de las instituciones sociales y médicas en Puebla a finales del siglo XIX. En: Laura Cházaro y Rosalina Estrada (eds.). En el umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia. México: El Colegio de Michoacán/ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/ Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Lourenço, Leila (2006). Ensino e aprendizagem: modos do fazer pedagógico em uma escola rural/do campo sul-brasileira de 1930 a 1970. II Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico Culturais. Recuperado: <http://www.gedest.unesc.net/> consultado: 10/10/2009.
- Luna Tamayo, Milton. (2008). Trabajo infantil y educación en el primer código de menores en el Ecuador, 1900-1940. Procesos (Quito), Ecuador. (28). 56-74.
- Maffla, Diana. (2007). Niños desaparecidos, identidades expropiadas bajo la dictadura militar Argentina. En: Rodríguez, Pablo & Mannarelli, María Emma. Historia de la Infancia en América Latina.

Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- Magalhães, Maria das Graças Sandi y Rocha, Heloisa Helena Pimenta. (2007). Leituras úteis: maternidade e infância nos almanaques de farmácia e guias de saúde brasileiros (1920 A 1950). En: VIII Congreso Iberoamericano De Historia De La Educación En Latinoamérica, "Contactos, Cruces Y Luchas En La Historia De La Educación Latinoamericana". Buenos Aires: SAHE.
- Mannarelli, María Emma. (2007). Abandono infantil, respuestas institucionales y hospitalidad femenina. Las niñas expósitas de Santa Cruz de Atocha en la Lima Colonial. En: Rodríguez, Pablo; Mannarelli, María Emma. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Mannarelli, María Emma. (2009). La infancia y la configuración de los vínculos en el Perú. Un enfoque histórico. En Línea: <http://www.educared.pe/modulo/upload/133103697.pdf>
- Marcílio, M. Luiza. (1994). Abandonados y expósitos en la Historia de Brasil. Un proyecto interdisciplinario de investigación. En: Gonzalbo, Pilar; Cecilia, Rabell. (Org.). La familia en el mundo iberoamericano. México: IIS-UNAM.
- Marcílio, M. Luiza. (1998). História Social da Criança Abandonada. São Paulo: HUCITEC.
- Marcílio, M. Luiza. (2006). A Roda dos Expostos e A Criança Abandonada Na História do Brasil. 1726-1950. En: Freitas, Marcos C.(Org.) História Social da Infância No Brasil.3 ed.. São Paulo: Cortez.
- Marín Díaz, Dora Lilia. (2007). Prácticas educativas y concepciones de infancia en Colombia (Segunda mitad del siglo XX). En: VIII Congreso Iberoamericano De Historia De La Educación En Latinoamérica, "Contactos, Cruces Y Luchas En La Historia De La Educación Latinoamericana". Buenos Aires: SAHE.
- Marques, Vera Regina Beltrão y Souza, Fabiana Senna de. (2005). A inspeção médico-escolar no Paraná dos anos 1920. En: VII Congreso Iberoamericano de la Educación Latinoamericana, "Educación, ciudadanía interculturalidad e integración en los procesos históricos latinoamericanos Quito.
- Martínez Moya, Armando. Ensoñación y violencia: miradas sobre la infancia escolar desde la literatura evocativa. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE, 2011.
- Milanich, Nara. (2001). Los Hijos De La Providencia: El Abandono Como Circulación En El Chile Decimonónico. En: Revista de Historia Social y de las Mentalidades. Nº 5. Santiago: Universidad de Chile. Recuperado: [http://www.geocities.com/infanciachile/documentos/Nara\\_Milanich.html](http://www.geocities.com/infanciachile/documentos/Nara_Milanich.html)
- Milanich, Nara. (2012). Entrevista: Historiadora de nuestras vergüenzas. Recuperado: <http://www.paula.cl/entrevista/nara-milanich-historiadora-de-nuestras-verguenzas/>
- Moura, Esmeralda Blanco Bolsonaro De. (1999). Meninos e meninas na rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha. Revista Brasileira de História. 19, (37).
- Muñoz, Cecilia y Pachón, Ximena. (1988). Historia de la niñez en Bogotá 1900-1988. Bogotá: Colección: FIAN. v.1 El niño y la salud. -- v.2 El niño y la educación. -- v.3 El niño y la familia. -- v.4 El niño y la recreación. -- v.5 Infanticidio, abandono y maltrato. -- v.6 Asistencia y protección, 1900-1909 (inéditos).

- Muñoz, Cecilia y Pachón, Ximena. (1991). La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo. Bogotá: Editorial Planeta.
- Muñoz, Cecilia y Pachón, Ximena. (1996). La aventura Infantil a mediados de siglo: Los niños colombianos enfrentan cambios sociales, educativos y culturales que marcaran su futuro. Bogotá: Editorial Planeta.
- Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2007). Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios de del siglo XX: El caso colombiano. En: VIII Congreso iberoamericano de historia de la educación en Latinoamérica, “Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana”. Buenos Aires: SAHE.
- Narodowski, Mariano. (1993). Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna. Tesis de Doctorado, Universidad Estadual de Campinas. Brasil. Recuperado: <http://libdigi.unicamp.br/>
- Narodowski, Mariano. (1999), Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Narodowski, Mariano. (2007). Infancia y Poder. La Conformación de la pedagogía Moderna. Buenos Aires: Aiqué.
- Negrão, Ana Maria. (2009). Da infância à adultez: memória tecendo a trajetória de vida das acolhidas pelo asilo de órfãs da santa casa de misericórdia de Campinas. Revista Contemporânea de Educação - Publicação da Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro. 4, (7). 95-116.
- Pachón, Ximena. (2007). La casa de corrección de Paiba en Bogotá. En: Rodríguez, Pablo; Mannarelli, María Emma. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Padilla Arroyo, Antonio. (2007). Discursos sobre la infancia anormal y las prácticas de la educación especial en la primera mitad del siglo XX en México. En: VIII Congreso iberoamericano de historia de la educación en Latinoamérica, “Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana”. Buenos Aires: SAHE.
- Pedraza, Zandra. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. En: Nómadas. (26).
- Pelegrielli, Daniela. (2010). Diccionario De Juguetes Argentinos. Infancia, industria y educación 1880-1965. Buenos Aires: El Juguete Ilustrado Editor.
- Peraro, Maria Adenir. (1999). O princípio da fronteira e a fronteira de princípios: filhos ilegítimos em Cuiabá no século XIX. En: Revista Brasileira de História. Vol.19. Nº38. São Paulo.
- Pinheiro, Maria Cristina Luz. (2005). O Trabalho De Crianças Escravas Na Cidade De Salvador 1850-1888. En: Afro- Ásia. Nº 32. Brasil. Universidad Federal de Bahía. En Línea: [www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia32\\_pp159\\_183\\_CriancasEscravas.pdf](http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia32_pp159_183_CriancasEscravas.pdf)
- Poblete, Sandra. (2000). Abandono y vagabundaje infantil en Santiago de Chile. 1930-1950. En: Revista de Historia Social y de las mentalidades. (4). 197-228.

- Ramaciotti, Karina. (2010). De chico, el árbol se puede enderezar. La salud infantil durante el peronismo. En: En: Lionetti, Lucía & Míguez, Daniel (Comp.). Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960). Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Ramírez, Himelda. (2000a). Expósitos, mendigos y montes píos en la época colonial. La asistencia social y la beneficencia en Santafé de Bogotá. En: Revista Credencial Historia. Edición 129.
- Ramírez, Himelda. (2000b). Las mujeres y la sociedad colonial de Santa Fe de Bogotá: 1750-1810. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Ramírez, Himelda. (2002). Beneficencia y Salud en Colombia. Pobreza y Desamparo Frente al Bienestar Social. En: Revista Credencial Historia. Edición 155.
- Ramírez, Himelda. (2005). Las diferencias sociales y el género en la asistencia social de la Capital del Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII. Tesis de Doctorado en Historia de América, Universidad de Barcelona. Recuperado: [http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UB/AVAILABLE/TDX-0131105-111004//Tesis\\_Maria\\_Himelda.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0131105-111004//Tesis_Maria_Himelda.pdf)
- Restrepo, Estela. (2007). El concierto laboral de los niños abandonados en Bogotá, 1642-1885. En: Rodríguez, Pablo & Mannarelli, María Emma. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. 263-279.
- Rizzini, Irma. (2004). O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. Tesis de Doctorado, Universidad Federal de Rio de Janeiro. Recuperado: [http://www1.capes.gov.br/teses/pt/2004\\_dout\\_ufrj\\_irma\\_rizzini.PDF](http://www1.capes.gov.br/teses/pt/2004_dout_ufrj_irma_rizzini.PDF)
- Rizzini, Irma. (2007). A educação das infâncias no Brasil: Internatos públicos e religiosos de ensino profissional (1870-1910). En: VIII Congreso Iberoamericano De Historia De La Educación En Latinoamérica, "Contactos, Cruces Y Luchas En La Historia De La Educación Latinoamericana". Buenos Aires: SAHE.
- Rocha, Heloísa Helena Pimenta. (2005). Em nome da saúde e do aproveitamento dos alunos: inspeção médica e escolarização em São Paulo. En: VII Congreso Iberoamericano de la Educación Latinoamericana, "Educación, ciudadanía interculturalidad e integración en los procesos históricos latinoamericanos. Quito.
- Rodríguez, María Luisa. (1966). Algunos juegos de niños en Colombia. Thesaurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo. Tomo XXI. (1). Recuperado: [http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/21/TH\\_21\\_001\\_087\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/21/TH_21_001_087_0.pdf)
- Rodríguez Jiménez, Pablo. (2007). Los hijos del sol: un acercamiento a la infancia en la América Prehispánica. En: Rodríguez, Pablo & Mannarelli, María Emma. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Rotterdam, Erasmo de. (2006). De la urbanidad en las maneras de los niños (De civilitate morum puerilium, 1537). Traducción y presentación de Agustín García Calvo, Edición y comentario de Julia Varela. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Centro de Investigación y Documentación Educativa –CIDE-.
- Rousseau, Jean Jacques. (2002). Emilio o la educación. Barcelona: Edicomunicación.



- Rustoyburu, Cecilia. (2010). Jugando a la mamá en los tiempos de la revolución sexual. Los consejos psi sobre juegos y juguetes infantiles en los años 1960. En: Lionetti, Lucía & Míguez, Daniel (Comp.). Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960). Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Rojas, Jorge. (2007). Los niños trabajadores en la industria de Chile. En: Rodríguez, Pablo; Mannarelli, María Emma. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Rojas, Jorge. (2001). Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. En: Pensamiento Crítico. Revista electrónica de historia. N° 1, 2001. Recuperado: [www.archivochile.com/Ideas\\_Autores/rojasfj/rojasfj0006.pdf](http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/rojasfj/rojasfj0006.pdf)
- Ruggiero, Kristin. (1994). Honor, Maternidad y disciplinamiento de las mujeres: infanticidio en el Buenos Aires del siglo XIX. En: Fletcher, Lea (Comp.). Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX. Buenos Aires: Feminaria.
- Sáenz, Javier. (2009). Formación: Infantilización y autocreación. En Martínez, Jorge y Neira, Fabio (Comp.). Miradas sobre las subjetividades. Bogotá: Universidad de la Salle. 89-114.
- Saldarriaga, Oscar y Sáenz, Javier. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En: Rodríguez, Pablo; Mannarelli, María Emma. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Sáenz, Javier, Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando. (1997). Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946. Medellín: COLCIENCIAS-Foro Nacional por Colombia-UNIANDÉS-Editorial Universidad de Antioquia.
- Salazar, Gabriel. (1990). Ser niño "huacho" en la historia de Chile (Siglo XIX). En: Propositiones. 19. Recuperado: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=417>.
- Salinas, René. (2007). El abandono infantil en Chile. En: Rodríguez, Pablo & Mannarelli, María Emma. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Santiago, Zoila. (2007). Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. En: TAKWÁ, Revista de Historia, Año 5, (11-12).
- Sarat, Magda. (2002). A escola da minha infancia. História, memória e educação. Analecta (3). 135-148.
- Sedeillán, Gisella. El menor ante la codificación del Derecho Penal y su tránsito por la justicia criminal en la campaña bonaerense a fines del siglo XIX. En: Lionetti, Lucía y Míguez, Daniel (comps.) Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1880-1960). Rosario: Prohistoria. 97-116.
- Serra, Silvia (2006). Infancias y Adolescencias: La pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico. En: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (Comps.): Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Setúbal, Maria Alice; Lima Garcia, Maria Alice; Ferrari, Sonia. (1989). Memória e Brincadeiras Na

Cidade De São Paulo Nas Primeiras Décadas do Século XX. São Paulo: Cortez Editora.

- Sosenski, Susana.. (2003). Niños y jóvenes aprendices. Representaciones en la literatura mexicana del siglo XIX. Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México. (26). México: Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM. Recuperado: <http://sosenski.wordpress.com/articulos/>
- Sosenski, Susana. (2006). Diversiones malsanas: el cine y la infancia en la ciudad de México en la década de 1920. Revista Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales. (66). Instituto Mora. Recuperado: <http://sosenski.wordpress.com/articulos/>
- Sosenski, Susana. . (2007). El Obrero del Porvenir: una publicación de la Sociedad Artística Industrial, 1870. Estudios Sociales Nueva Época. (1). Universidad de Guadalajara. Recuperado: <http://sosenski.wordpress.com/articulos/>
- Sosenski, Susana. (2008). El “nuevo” niño revolucionario, un proyecto para la infancia pobre en la ciudad de México (1920-1935). Congreso Internacional Dos siglos de revoluciones en México. Recuperado: <http://sosenski.wordpress.com/articulos/>
- Sosenski, Susana. (2008a). Los niños del exilio. Por un historia de la infancia argentina exiliada en México. Destiempos.com. Dossier: Dictadura argentina a 32 años del golpe de estado. Año 3, (13). Recuperado: <http://sosenski.wordpress.com/articulos/>
- Sosenski, Susana. (2008b). Un remedio contra la delincuencia: el trabajo infantil en las instituciones de encierro de la Ciudad de México durante la posrevolución. En: Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia. Vol. LX. Nº 2. Madrid. En Línea: <http://sosenski.wordpress.com/articulos/>
- Stephanou Maria. (2007). Álbums de bebê: discursos médicos, religiosos e educação das crianças (Brasil, 1930-1960). En: VIII Congreso Iberoamericano De Historia De La Educación En Latinoamérica, “Contactos, Cruces Y Luchas En La Historia De La Educación Latinoamericana”. Buenos Aires: SAHE.
- Steinberg Shirley y Kincheloe, Joe. (2000). Cultura infantil y multinacionales. Madrid: Morata.
- Speckman, Elisa. (2005). Infancia es destino. Menores delincuentes en la ciudad de México (1884-1910). En: Agostoni, Claudia y Speckman, Elisa (eds.). De normas y transgresiones. Enfermedad y crimen en América Latina (1850-1950). México: UNAM.
- Stagno, Leandro. (2007). Menores como objetos de regulación legal y de políticas sociales. Hipótesis acerca de las primeras actuaciones del Tribunal de Menores nº 1 (Buenos Aires, 1937-1942). En: VIII Congreso iberoamericano de historia de la educación en Latinoamérica, “Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana”. Buenos Aires: SAHE.
- Szir, Sandra. (2007). Infancia y cultura visual: los periódicos ilustrados para niños [1880-1910]. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Teixeira, Heloísa Maria. (2007). “A não-infância: crianças como mão-de-obra em Mariana (1850-1900)”, Tesis de doctorado, Universidad de Sao Paulo. Recuperado: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-10072008-105745/pt-br.php>
- Torres, Luiz Henrique. (2006). A Casa Da Roda Dos Expostos Na Cidade Do Rio Grande. Revista do

- Uriarte, Carlos. (1999). Control institucional de la niñez adolescencia en infracción. Montevideo: Carlos Álvarez editor.
- Venâncio, Renato Pinto (1999). Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador. Séculos XVIII e XIX. São Paulo: Papirus.
- Villalta, Carla. (2010). La conformación de una matriz interpretativa: la definición jurídica del abandono y la pérdida de la patria potestad. En: Lionetti, Lucía y Míguez, Daniel (comps.) Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1880-1960). Rosario: Prohistoria. 71-93.
- Walkerdine, Valery. (2007). Entrevista "Hay una Multiplicidad de Infancias", por Dussel, Inés. El Monitor. 10, 5ª época. 38-40.
- Yarza de los Ríos, Alexander. (2007). Infancia anormal y médico escolar: un abordaje a los procesos de medicalización de la pedagogía de anormales en Colombia, 1920-1940. En: VIII Congreso Iberoamericano De Historia De La Educación En Latinoamérica, "Contactos, Cruces Y Luchas En La Historia De La Educación Latinoamericana". Buenos Aires: SAHE.
- Zarate, Soledad. (2007). Dar a luz en Chile, siglo XIX: De la "ciencia de hembra" a la ciencia obstétrica. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos y Universidad Alberto Hurtado.
- Zarate, Soledad. (1999). Proteger a las madres: origen de un debate público, 1870-1920". En: Monográficas 1, Nómadas. Santiago de Chile: Programa de Género y Cultura en América Latina (PGAL), Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Zapiola, María Carolina. (2010). La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica? En: Lionetti, Lucía & Míguez, Daniel (Comp.), Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960). Rosario: Prohistoria. 117-132.
- Zapiola, María Carolina. (2007). Los niños entre la escuela, el taller y la calle, 1880-1920. Buenos aires. En: VIII Congreso iberoamericano de historia de la educación en Latinoamérica, "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana". Buenos Aires: SAHE.
- Zapiola, María Carolina. (2007b). "La invención del menor: representaciones, discursos y políticas públicas de menores en la ciudad de Buenos Aires, 1882-1921". Tesis de Maestría, UNSAM, Buenos Aires.

### **Referencias sobre experiencia, memoria y subjetivación**

- Agamben, Giorgio. (2007). Infancia e historia: Ensayo sobre la destrucción de la experiencia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, Giorgio. (2005). El autor como gesto. En: Profanaciones. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005.
- Aróstegui, Julio. (2004). La historización de la experiencia. En: La historia vivida. Sobre la historia del

- presente. Madrid: Alianza.
- Aurell, Jaume. (2005). La escritura de la memoria, de los positivismos a los postmodernismos. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bech, Josep Maria. (2005). Merleau-Ponty: Una aproximación a su pensamiento. Barcelona: Anthropos.
- Benjamin, Walter. (1989). Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes. Traducción de Juan Jorge Thomas. Estudio preliminar de Giulio Schiavoni. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Benjamin, Walter. (1994). Experiencia y pobreza. En: Discursos interrumpidos. Buenos Aires: Planeta.
- Benjamin, Walter. (2006). Ensayos escogidos. México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Bosi, Ecléa. (1995) Memória e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gadamer, Hans-Georg. (1977). Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.
- Halbwachs, Maurice. (2004). La memoria colectiva. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Heidegger, Martín. (2003). Ser y tiempo. Madrid: Trotta.
- Heidegger, Martín. (1998). Caminos de bosque. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández Castellanos, Donovan. (2012). Políticas de la experiencia, memoria y narración. Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad, XIX, (54). 9-41.
- Herrera Restrepo, Daniel. (2003). Fenomenología y Hermenéutica, Recuperado: <http://danielherreraestrepo.googlepages.com/FenomenologiayhermeneuticaDanielHerrera.pdf>.
- Husserl, Edmund. (2005). Meditaciones cartesianas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jay, Martin. (2002). La crisis de la experiencia en la era pos-subjetiva. Conferencia del autor en el Goethe Instituto. Buenos aires.
- Jelin, Elizabeth. (2002). Los trabajos de la Memoria. Madrid-Buenos Aires: Siglo XXI.
- Korkiakangas, Pirjo. (1994). Childhood memories and the conceptualization of childhood. En: Ethnologia Scandinavica, 24.
- Koselleck, Reinhart. (1993). Futuro pasado para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós.
- LaCapra, Dominick. (2006). Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, Jorge. (1994). “Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí”. En: Larrosa (ed.), Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta.

- Larrosa, Jorge. (2003). La Experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, Francisco José. (2009). Tecnologías del yo. En: Reyes, Román (Dir.). Diccionario crítico de ciencias sociales. Madrid y México: Editorial Plaza y Valdés.
- Ricoeur, Paul. (1999). La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido. Madrid: Universidad autónoma de Madrid.
- Ricoeur, Paul. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En Análisis 25. Recuperado: <http://www.scribd.com/doc/14157660/Paul-Ricoeur-Narratividad-Fenomenologia-y-Hermeneutica->
- Ricoeur, Paul. (2003). La Memoria, la Historia, el Olvido. Madrid: Editorial Trotta.
- Ricoeur, Paul. (2008). Sí mismo como otro. México: Siglo XXI editores.
- Rivera, Jorge Eduardo. (2006). Notas de Traducción: Martin Heidegger, Ser y Tiempo. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Rose, Nikolas. (1989). Governing the soul. The shaping of the private self. London: Routledge.
- Rose, Nikolas. (1996). Inventing our Selves. New York: Cambridge University Press.
- Sarlo, Beatriz. (2005). Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Scott, Joan. (2001). Experiencia. La ventana, 13. Recuperado: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperioid/laventan/Ventana13/ventana13-2.pdf>
- Sorrentino, Antonella. (2004). El camino de la experiencia: Heidegger como intérprete de la "Introducción" de la "fenomenología del Espíritu". Laguna: Revista de filosofía. (15). 37-56.

### **Referencias sobre cultura, historia, educación y contextualización sociocultural**

- Abella Rodríguez, Arturo. (1973). Así fue el 9 de abril. Bogotá: Ediciones Aquí Bogotá.
- Adamovsky, Ezequiel. (2012). Historia de las Clases Populares en la Argentina (desde 1880 hasta 2003). Tomo II. Buenos Aires: Sudamericana.
- Agudelo, Paula. (2008, 18 de octubre). Montecristo es intocable, esa es la lección. En: El Colombiano.
- Álvarez, Alejandro. (2010). Formación de Nación y Educación. Bogotá: Siglo del Hombre, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Álvarez, Alejandro. (2000). La irrupción de los medios. En Noguera, Carlos; Álvarez, Alejandro y Castro, Jorge O. La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía; Arango Editores.
- Anderson, Bonnie S. & Zinsler, Judith (1991). Historia de las mujeres: Una historia propia. Volumen II, Barcelona, Editorial Crítica.

- Arboleda, Carlos. (2012). Paganismo y cristianismo en las fiestas colombianas. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Archila, Mauricio. (1995) Historiografía sobre los movimientos sociales en Colombia. Siglo XX. En: Tovar, Bernardo (Comp.). La historia al final del milenio, ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana. Volumen 1. Bogotá: EUN Editorial Universidad Nacional.
- Baño, Rodrigo. (2004). Los sectores populares y la política: una reflexión socio-histórica. Política. (43). 35-55.
- Barrientos Arango, José. (1962). Folclor Segoviano. Revista de folklore. (7). 151-18.
- Bazant, Mílada. (2006). Historia de la educación durante el Porfiriato. México D.F.: El Colegio de México.
- Bravo-Villasante. (1989). Ensayos de Literatura Infantil. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Bedoya, Nidia. (2004). Recuerdos de infancia. Archivo privado de Carlos Cabrera.
- Bermúdez, María Elvira. (2003). Prólogo. De Amicis, Raimundo. Corazón, Diario de un niño. México, D.F.: Editorial Porrúa.
- Bestard-Camps (1991). La familia: entre la antropología y la historia. Papers: Revista de Sociología. (36). 71-91.
- Bourdieu, Pierre. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (2007). LA miseria del mundo, 1a Ed. 3a Reimpresión: Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre. (2010). El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braun, Herbert. (1998). Mataron a Gaitán. Vida pública y violencia urbana en Colombia. Santa Fe de Bogotá: Norma.
- Burke, Peter. (2009). La historia social y cultural de la casa. Historia Crítica, Dossier: Objetos y mercancías en la historia (II). 11-19.
- Burke, Peter (2006). ¿Qué es la historia cultural? Barcelona: Paidós.
- Burke, Peter. (1993). La tercera generación. En: La historiografía francesa contemporánea. Buenos Aires: Biblos.
- Bushnell, David. (2009). Colombia una nación a pesar de sí misma. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana.
- Cabrera, Miguel Ángel. (2001). Historia, lenguaje y teoría de la sociedad. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Cano, Rufino y Revuelta, Clara. (1995). Las colonias escolares una institución pedagógica de higiene preventiva en beneficio de los niños débiles de las escuelas primarias. En: Revista interuniversitaria de formación del profesorado. (22). 185-195.
- Caruso, Marcelo. (2001) ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la escuela Nueva. En: Pineau, Pablo; Dussel, Inés; Caruso, Marcelo. La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2001
- Castellanos, Nelson. (2006). El precio de un pecado: oír radionovelas a escondidas. Signo y Pensamiento. XXV, (48). 91-104.
- Castro, Edgardo. (2006). Michel Foucault: sujeto e historia. Tópicos, (14). Recuperado: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1666-485X2006000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1666-485X2006000100008&script=sci_arttext)
- Castro, Beatriz. (2010). Los inicios de la asistencia social en Colombia. Revista CS, Universidad ICESI. (1). 157 – 188. Recuperado: <http://hdl.handle.net/10906/2150>
- Cataño, Gonzalo. (1989). Educación y sociedad rural. Biblioteca virtual del Banco de la República. Recuperado: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/literatura/catano/rural.html>
- Cohen, Lucy. (1997). El bachillerato y las mujeres en Colombia: acción y reacción. Revista Colombiana de Educación. (35). Recuperado: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35\\_04ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_04ensa.pdf)
- Chaux, Inés. (2011). La Búsqueda: testimonio de Leonor Esguerra. Bogotá: Ed. Aguilar.
- Del Castillo, Juana Carlos. (2008). Bogotá años 50. El inicio de la metrópoli. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- De Burgos, Carmen. (1918). Las institutrices y su misión educadora. En: Arte de saber vivir. Valencia: Sempere y Ca. Recuperado: [www.protocolo.org/social/urbanidad\\_etiqueta\\_e\\_historia/las\\_institutrices\\_y\\_su\\_mision\\_educadora.html](http://www.protocolo.org/social/urbanidad_etiqueta_e_historia/las_institutrices_y_su_mision_educadora.html)
- De Certeau, Michel. (2007). La invención de lo cotidiano. Volumen I. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, Michel; Giard, Luce y Mayol, Pierre. (2006). La invención de lo cotidiano. Volumen II. Habitar, cocinar. México. Universidad Iberoamericana.
- Depaepe, Marc. (2008). Perspectiva histórica de la continuidad y el cambio. ¿Una paradoja de la "nueva" historia cultural de la educación?\_. En: Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas. Universidad de Zaragoza.
- Díaz, Carlos Jilmar. (2005). El pueblo: de sujeto dado a sujeto político por construir. El caso de la Campaña de Cultura Aldeana en Colombia (1934 - 1936). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz Castro, Cristian. (2003). Historia del Cómic en Chile (1900-1973). Revista Latinoamericana de Estudios de la Historieta, (5).

- Donzelot, Jacques. (1990). La policía de las familias. Valencia: Pre-Textos
- Dosse, Francois. (2003). Michel de Certeau: el caminante herido. México: Universidad Iberoamericana
- Eribon, Didier. (1995). Michel Foucault y sus contemporáneos. Editorial nueva visión.
- Escolano, Agustín. (2000). La historia de la educación después de la posmodernidad. En Ruíz, Berrio (Ed.). La Cultura Escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes. Madrid: Biblioteca nueva. 297-323.
- Elias, Norbert. (1994). El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, Norbert. (1998). La civilización de los padres y otros ensayos. Santa Fé de Bogotá: Norma.
- Espinosa Restrepo, León Darío. (2005). El Estado en la construcción de las áreas residenciales en Bogotá. En revista Urbanismos. (2).
- Dussel, Inés. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista. Cuadernos de pesquisa. 34, (122). 305-335.
- Faciolince, Héctor Abad. (2006). El catolicismo antioqueño. Video recuperado: <http://colombiacincosentidos.blogspot.com/2009/12/el-catolicismo-antioqueno.html> consultado.
- Fernández de Córdoba, Enrique. (2006). Saturnino Calleja y su Editorial. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Flandrin, Jean-Louis. (1984). La moral sexual en occidente: evolución de las actitudes y comportamientos. Barcelona: Ediciones Juan Granica.
- Foucault, Michel. (2009). El gobierno de sí y de los otros. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Foucault, Michel. (2007). Historia de la sexualidad. Volumen 1. La voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (2005). Historia de la sexualidad. Volumen 2. El uso de los Placeres. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (1996). La vida de los hombres infames. La plata: Altamira ediciones.
- Foucault, Michel. (1988). Post-escriptum. El Sujeto y el Poder. En Dreyfus, H y Rabinow, P Michel, Foucault: más allá de la hermenéutica y el estructuralismo. UNAM, México.
- Foucault, Michel. (1980). El orden del discurso, Barcelona: Tusquets editores.
- Galvis, Silvia. (1988). El jefe supremo Rojas Pinilla en la violencia y el poder. Bogotá: Planeta.
- García Canclini, Néstor (1990). Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Editorial Grijalbo.
- García Canclini, Néstor. (2004) ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? En: Culturas



- populares e indígenas. Antología sobre cultura popular e indígena. Lecturas del Seminario Diálogos en la Acción, Primera Etapa. México, D.F: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.
- García, Eva. (2007). Las prácticas de cuidados en las sociedades prehistóricas. *Arqueología y Territorio*. (4). 233-249.
- García Márquez, Gabriel. (2002). *Vivir para contarla*. Bogotá: Editorial Norma.
- García Padrino, Jaime. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- García Sánchez, Bárbara. (2007). De la Educación Doméstica a la Educación pública en Colombia: transiciones de la Colonia a la República. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Giamello, Roxana. (2003). Género, imagen y representaciones sociales. *Revista Cultura científica y cambio social*. (2).
- Giard, Luce (2007). Presentación de. De Certeau, Michel. (2007). *La invención de lo cotidiano*. Volumen I. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana.
- González, Luna. (2008). SENDAS en el discurso populista del Gobierno de Rojas Pinilla en Colombia, 1954-57. En: Dalla, Gabriela; García, Pilar; Laviña, Javier (Coordinadores). *Poder local, poder global en América Latina*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- González, Pilar. (2008). La «sociabilidad» y la historia política. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Recuperado: <http://nuevomundo.revues.org/24082>
- Grange, Juliette. (1981). Historia del juguete y de una industria. Una tarea imposible... En: Jaulin, Robert (Comp.). *Juegos y juguetes*. Ensayos de etnotecnología. México: Siglo XXI.
- Guiddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez de Pineda, Virginia. (2000). *Cultura y Familia en Colombia*. Tipologías, funciones y dinámica de la familia. Manifestaciones múltiples a través del mosaico cultural y sus estructuras sociales. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Helg, Aline. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Fondo editorial CEREC.
- Herrera, Martha Cecilia. (1993). Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación*. 26. 97 – 124. Recuperado: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26\\_06ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf)
- Herrera, Martha Cecilia. & Low, Carlos. (1994). *Los Intelectuales y el Despertar Cultural del Siglo. El Caso de la Escuela Normal Superior. Una Historia Reciente y Olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, Martha Cecilia. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Plaza & Janés.

- Herrera, Martha Cecilia. (2003). The city as a modernizing paradigm: Colombia in the first decades of the twentieth century. *Paedagogica historica*. 39, (1-2).
- Herrera, Martha Cecilia; Díaz, Carlos; Pinilla, Alexis e Infante, Raúl. (2005). La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kalmanovitz, Salomón & López, Enciso. (2005). Aspectos de la agricultura colombiana en el siglo XX. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Lercaro, Giacomo y Rousseau, Olivier. (2001). Pío X y la reforma litúrgica Barcelona: Centre de Pastoral Litúrgica.
- Le Goff, Jacques (1991). *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós.
- Lopes Louro, G. *Pedagogías da sexualidade* (2000). En: Lopes Louor (ed.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.
- López Michelsen, Alfonso. (2009). *Mis memorias*. Bogotá: Editorial Oveja Negra: Quintero Editores.
- López Michelsen, Alfonso. (2004). Un tranvía llamado ciudad. En: Bogotá: La ciudad. Bogotá: Ediciones Gamma. 11-20.
- Löwy, Michael. (2005). *Walter Benjamin. Aviso de incendio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mantilla, Luis Carlos. De Brigard, Emilio. En. *Biblioteca Virtual del Banco de la República*, 2004. En línea: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/bibliografias/biografias/debrigard.htm>
- Martínez Boom, Alberto. (2006). *La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Meirieu, Philippe. (2001). *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, Plinio Apuleyo. (2004). *Lo que el viento de abril se llevo*. Bogotá: La ciudad. Bogotá: Ediciones Gamma.
- Melo, Jorge Orlado. (1997). *Espacio e Historia en Medellín*. Recuperado: <http://www.jorgeorlandomelo.com/espaciomedellin.htm>
- Melo, Jorge Orlado. (1999). *Alegría de leer*. *Revista Credencial Historia*. (110). Biblioteca Virtual BLAA. Recuperado: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero1999/110alegria.htm>
- Melo, Jorge Orlado. (2001). *Colombia Hoy*. Biblioteca Virtual BLAA. Recuperado: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/colhoy/indice.htm>
- Miranda, Dalín. (2003). *Familia, matrimonio y mujer: El discurso de la iglesia Católica en Barranquilla (1863 - 1930)*. *Historia Crítica*, (23), 21 – 50.
- Molano, Alfredo. (2006). *Los años del tropel*. Bogotá: Punto de lectura.
- Molano, Milton (2011). *Carlos Eduardo Vasco Uribe. Trayectoria biográfica de un intelectual*

- colombiano: una mirada a las reformas curriculares en el país. *Revista Colombiana de Educación*. (61).
- Noguera, Carlos. (2003). *Medicina y Política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la segunda mitad del siglo XX en Colombia*. Fondo Editorial Eafit.
- Noguera, Carlos. (2000). La construcción de la ciudad moderna. *Urbanismo y Urbanidad*. En Noguera, Carlos; Álvarez, Alejandro y Castro, Jorge O. *La ciudad como espacio educativo*. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía; Arango Editores.
- Ocampo, Javier. (1991). María Eugenia Rojas de Moreno-Díaz. Biblioteca virtual BLAA. Recuperado: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/rijameri2.htm>
- Palacios, Marco. (2008). *América Latina desde 1930*. París: Ediciones UNESCO, Editorial Trotta.
- Pedraza, Zandra. (1998). La cultura somática de la modernidad: historia y antropología del cuerpo en Colombia. En: Restrepo, Gabriel; Jaramillo, Jaime y Arango, Luz Gabriela (Eds.). *Cultura, política y modernidad*. Bogotá: CES, Universidad Nacional de Colombia.
- Petitclerc, J.M. (2009). Los valores más significativos del Sistema Preventivo. Congreso Internazionale Sistema Preventivo. Recuperado: <http://www.dbs.org.ar/materiales/files/Jornadas%20y%20Encuentros/JM%20Petitclerc%20Los%20valores%20mas%20significativos%20del%20SP.pdf>
- Pinilla, Alexis. (1999). Educación y cultura política: un balance historiográfico del periodo 1946-1953. *Revista Colombiana de Educación*. (38-39).
- Popkewitz, Thomas (Comp.). (2000). *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Posada, Consuelo. (2003). La raza negra en Colombia: antioqueños y chocoanos. En: *Estudios de Literatura Colombiana* No. 12, enero-junio, 2003, pp. 105-109. Universidad de Antioquia.
- Pulgarín, Yarleys. (2009). *Vivienda estatal obrera de los años 30 en Bogotá: los casos de los barrios Restrepo y Centenario. Aportes, recuperación de memoria y pautas de valoración patrimonial*. Tesis de Maestría en Patrimonio Cultural y Territorio. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ramírez, M. T.; Téllez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Banco de la República, Borradores de Economía. (379).
- Rodríguez, Rosa M<sup>a</sup>. (2004). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Barcelona: Anthropos.
- Serrano Amaya, José Fernando. (2000). Menos querer más de la vida. Concepciones de vida y muerte en jóvenes urbanos. *Nómadas*. Recuperado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115264002>
- Sampedro Escolar, José Luis. (1998). Conferencia "La Ceremonia De La Primera Comunión Centenario De La Toma De La Eucaristía Por S.C.M. El Rey Don Alfonso XIII". Recuperado: [http://www.adghn.org/confe/1998/primera\\_comunion.pdf](http://www.adghn.org/confe/1998/primera_comunion.pdf)
- Sánchez, Gonzalo. (2004). *La Violencia y la Supresión de la Política*. Biblioteca Virtual BLAA.

Recuperado: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/ensayo/violen.htm>).

Semana, (5 de abril de 2008). 9 caras del 9 de abril. En línea: <http://www.semana.com/nacion/articulo/caras-del-abril/91979-3>

Serpa, Jorge. Rojas Pinilla. (1999). Una historia del siglo XX. Santafé de Bogotá: Planeta.

Silva, Reman. (2005). República Liberal, intelectuales y cultura popular. Medellín: La Carreta Editores.

Scott, James. (2000). Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos. México, D.F.: Era.

Sociedad Salesiana. Historia de la Devoción. Una Devoción y un mendigo de pan y chocolate. Recuperado: [http://www.ninojesus20dejulio.org/os\\_res\\_historica.html](http://www.ninojesus20dejulio.org/os_res_historica.html), consultado en febrero 1 de 2011.

Stephen J. Ball (Comp.). (2001). Foucault y la educación: disciplinas y saber. Madrid: Morata.

Uribe Celis, Carlos. (2002). La mentalidad del colombiano: cultura y sociedad en el siglo XX. Santafé de Bogotá: Ediciones Alborada; Editorial Nueva América

Viñao Frago, Antonio. (1995). Historia de la educación e historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação. (0). 63-82.

Wills, María Emma. (2000). De la nación católica a la nación multicultural: rupturas y desafíos. En: Sánchez, Gonzalo & Wills, María Emma (Comp.). Museo, memoria y nación. Bogotá: Ministerio de Cultura.

### **Referencias sobre biografía, historia oral e investigación educativa**

Amelang, James Stephen (2005). Presentación Dossier: De la autobiografía a los ego-documento: un fórum abierto. Cultura Escrita & Sociedad. (1). 17-18.

Arfuch, Leonor. (2007). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. 2da. Reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Revista Forum Qualitative Social Research. 7, (4). p. 1-43.

Bonal, Ramón. (1986). Reflexiones en torno al uso personal de materiales biográficos. Revista Internacional de Sociología. (44). 351-374.

Cornejo, Marcela; Mendoza, Francisca y Rojas, Rodrigo C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. PSYKHE. 17, (1). 29-39.

Ferrarotti, Franco. (2007). La historia de vida como método. Convergencia, Revista de Ciencias Sociales. 14, (044). Universidad Autónoma del Estado del México, Toluca, México. Recuperado: <http://redalyc.uaemex.mx>

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1985). Etnología y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Madrid.

Perren, Joaquín. (2012). Enfoque biográfico: aproximaciones teóricas, herramientas metodológicas y potencialidad en los estudios regionales. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*. 10, (2). Recuperado: [http://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs\\_v10\\_n2\\_05.htm](http://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v10_n2_05.htm)

Portellii, Alessandro (1991). "Lo que hace diferente a la Historia Oral". En: Schwarzsnin, Dora (Org.). *La historia oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Pujadas, Joan. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*. (9). 127-158.

Saltalamacchia, Homero R (1992). *Historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Recuperado: <http://saltalamacchia.com.ar/pagina-inicial/libros/historia-de-vida-2/historia-de-vida-reflexiones-a-partir-de-una-experiencia-de-investigacion/>

Schwarzsnin, Dora. (2001). *Historia Oral, memoria e historias traumáticas*. En: *Historia Oral*. (4). 73-83.

### **Fuentes de Información y Documentación**

- Biblioteca Luis Ángel Arango (Bogotá).
- Biblioteca Nacional (Bogotá).
- Biblioteca Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá).
- Biblioteca del Docente (Buenos Aires).
- Biblioteca Nacional de Maestros (Buenos Aires).
- Biblioteca de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Centro de Documentación del Instituto Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Biblioteca de la Facultad de Educación (Universidad de Campinas).
- IFCH - Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (Universidad de Campinas).
- Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos – LABRIMP (Laboratorio de juguetes y materiales pedagógicos). Facultad de Educación, Universidad de Sao Paulo.
- Museu da educação e do brinquedo (Museo de la educación y del juguete). Facultad de Educación, Universidad de São Paulo.