

ciertas políticas acentuadamente economicistas, constituyen gruesos nudos atravesados por la falta de equidad con los que esos nudos se cristalizan. Hay un orden de prioridades en su tratamiento, pero hay un piso que no se puede dejar de respetar; es el piso constituido por las necesidades básicas del niño, que con el adulto, reclaman atención, cuidado, nutrición y respeto, cuando menos. Piso que es preciso romper para penetrar en los estratos más hondos de su producción; describirlos, atacarlos, en pos de una transformación rápida.

Los temas abordados tienden a eso. Pecan, no obstante, del tan criticado fracturismo del saber contemporáneo. Con todo el ideal de una concepción integralista va tomando cuerpo en el quehacer científico y docente de las «ciencias de la educación».

Capital Federal, 30 de Junio de 1994.

HISTORIA DE LA INFANCIA:

*Una mirada a la relación entre cultura, educación,
sociedad y política en Argentina.**

SANDRA CARLI



Licenciada en Ciencias de la Educación. Cursa Estudios de doctorado la en Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Docente de la cátedra de Historia de la Educación Argentina. Becaria de Perfeccionamiento del CONICET. Directora de beca: Dra. Adriana Puiggrós.

Introducción:

En este artículo pretendemos desplegar algunas reflexiones, avances de investigación e hipótesis sobre la problemática de la niñez y los conceptos de infancia desde una perspectiva histórica que alimente nuestra mirada de la situación actual.

Datos del presente

En niños y adolescentes se inscriben hoy en la Argentina muchos de los síntomas críticos de nuestra historia social y cultural. Las dificultades de la sociedad adulta argentina para "hacerse cargo" de la niñez, como los muestran numerosos ejemplos, revela el grado de profundidad de nuestra tragedia. Pichon Riviere y Quiroga señalan que uno de los elementos a evaluar en la maduración adulta es el **sentido de generatividad**¹, o sea la capacidad de gestar a la generación subsiguiente, de intervenir en sus formas de constitución, de construirla socialmente. Cabe preguntarse dónde habrá quedado sumergida la nuestra después de tantos acontecimientos trágicos vividos por niños y adolescentes en las últimas décadas.

En buena medida también las reflexiones y conceptualizaciones en torno a la niñez suelen tener límites estrechos. Los niños han sido tradicionalmente mentados y escenificados a partir de representaciones universalistas: el **concepto infancia** operó durante bastante tiempo como un enunciado privilegiado que alude a un tiempo común y lineal transitado por todos los niños sin distinciones sociales. Casi como un estado de gracia especial (que oculta las desgracias particulares), la infancia es objeto de inversión,

* Este artículo sintetiza avances realizados en el marco de un proyecto de investigación apoyado actualmente por una beca de perfeccionamiento del CONICET.

protección, control o represión. Generalmente tensadas hacia el futuro las políticas estatales o de la sociedad civil dirigidas a los niños se supone repercutirán sobre la sociedad en general a largo plazo, de allí las apelaciones constantes al tema, en lo que F. Dolto denominaría el "culto del niño"². Los niños mientras tanto se extravían entre las calles de las ciudades, se aburren en las aulas, sobreviven en hospitales desmantelados.

Como si conformara un estrato nacido en el vacío, se suele autonomizar a la niñez de sus orígenes e historia propia. Los conclave mundiales y regionales han tenido muchas veces este cariz y operan de tal forma que desvinculan el objeto de la trama social de la cual forman parte: la desnutrición no remite, desde estos ámbitos, a una historia social de generaciones hambreadas en ciertos países (abuelos, padres, hijos) por las políticas de ajuste, sino a la ausencia de sensibilidad social hacia los menores. El correlato de esto es la recurrencia de los países en implementar políticas híbridas, represivas o conservadoras o llanamente en la ausencia de políticas, cuya traducción en la realidad es por ejemplo la reciente masacre de niños en Brasil.

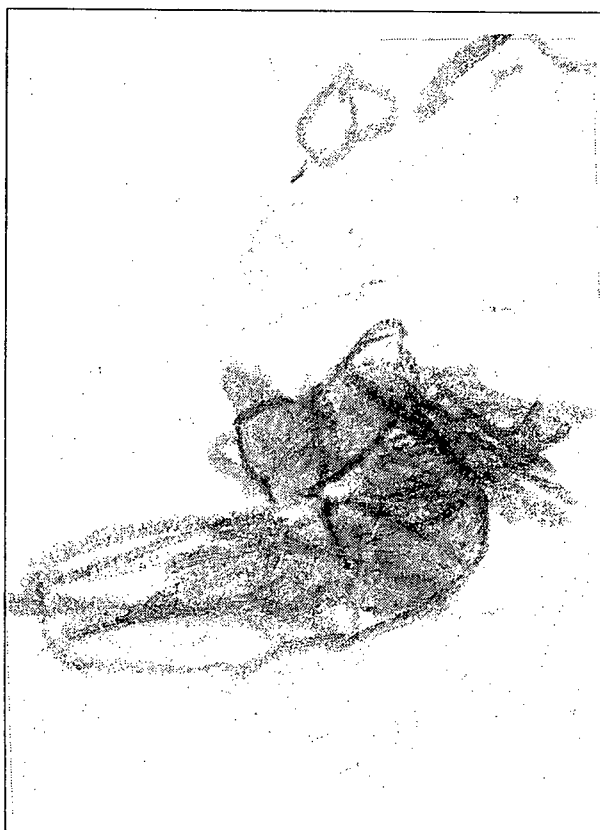
Sin embargo, en el otro extremo de esta universalización estrategias globales de organismos como UNICEF o las prácticas de grupos de la sociedad civil avanzan en una visión de la opresión infantil que es particular y que se específica sin distinciones de orígenes sociales, porque los niños son en un nivel objeto de una explotación especial, **intergeneracional**.

Los conceptos de infancia como construcciones históricas

La educación es en una de sus dimensiones vinculación entre generaciones, y en este sentido ha sido siempre portadora de conceptualizaciones sobre la niñez. Ocuparse de ello supone abordar algo que se considera obvio y es a la vez obviado;³ los significantes niñez/infancia son recurrentes en la literatura educativa sin que por ello se haya generado una deconstrucción de los significados que portaba. Este carácter de obviedad ha dejado sentado un concepto de infancia como objeto dado desde siempre e inmutable, ahistórico y simple, cuya versión incorporada en estudios de diverso tipo, es tal y tan lograda que ha

omitido las preguntas por sus transformaciones históricas, por sus matices, por sus desigualdades internas. Sin embargo en el sentido común la conciencia de la historicidad de las infancias vividas y en particular su memoria escolar, está presente en las charlas familiares, en los recuerdos de los objetos de fantasía y deseo de cada generación, en las clases que dictamos, en las apelaciones a que "antes era diferente".

Esta historicidad constitutiva fundamenta, desde el punto de vista de la investigación, el inicio de una **búsqueda genealógica**⁴, en el sentido de rastrear historiográficamente los discursos de una época sin suponer un sujeto destinatario preconstituído. Si apelamos al sentido de "invención" de la pedagogía como saber ordenador de una época y cargado de futuridad, en este mismo registro debemos ubicar el concepto de niño como sujeto de la educación. Deconstruir las marcas de identidad infantil presentes en los discursos educativos de maestros, políticos, funcionarios, junto con aquellas diseminadas en otros espacios (familia, calle, opinión pública) permite poner sobre la mesa las piezas de un andamiaje no siempre perfecto: la ineficacia de las estrategias disciplinarias de la instrucción pública, los límites sociales del discurso escolanovista, o la segmentación de la minoridad y la modernización pedagógica centrada en el niño, evidencian problemas que hacen a una mirada social



sobre la niñez que nunca puede ser homogenizadora si pretende ser efectiva.

Precisamente las teorías educativas han escindido muchas veces pedagogía, política y realidad social infantil, pretendiendo subsumir y fundar un sujeto desde una posición epistemológica que avanza hacia la metafísica pero que está inmersa en las condiciones de su tiempo. En su ineficacia y caducidad, en los resquicios abiertos por el paso del tiempo, los límites de la "educabilidad" infantil se revelan implacablemente y escenifican dramáticamente realidades soslayadas durante tiempo. La violencia entre maestros y alumnos es un ejemplo de ello, pero también los aprendizajes ficticios, los otros saberes infantiles (ecología, informática, etc) no contabilizados por la enseñanza adulta.

En el caso de la pedagogía la definición del niño como sujeto educable, la condición de alumno caracterizado por sus aprendizajes prescriptos y necesarios, no remite a un hallazgo o fundación fragmentada de las incipientes cien-

cias de la educación del siglo XIX y primeras décadas del presente. La conformación de lo que Frabboni denominó **la identidad de la infancia institucionalizada** (alianza entre la familia reproductora y la escuela)⁵ en los estados-naciones modernos fundó la necesidad de la educabilidad infantil: en suma del educando. Pero también la existencia de una cada vez más numerosa población infantil en países en crecimiento y en proceso de industrialización constituía el dato previo para la planificación de políticas alfabetizadoras, de asilamiento o de incorporación al mundo del trabajo que contuvieran a ese sujeto. Las categorías de infancia nos llevan invariablemente a los niños, al sujeto posicionado en la trama histórico-social e institucional y a los proyectos políticos.

Hoy podríamos decir que aquella identidad infantil familiar-escolar, institucionalizada, está en crisis: “**escuela pública**” y “**familia nuclear**” son términos históricos insuficientes para condensar la situación actual y la identidad infantil está más que nunca sujeta a otras interpelaciones, que en muchos casos denotan el fracaso de la interpelación escolar. El término mismo “**estado**” requiere una deconstrucción⁶ que articulada a la de “familia” y de “escuela” de cuenta de las fisuras presentes en las políticas públicas y en las estrategias de la sociedad civil en lo relativo a la situación de la niñez.

P. Ariés marcó el momento de descubrimiento historiográfico de la infancia como objeto⁷. Este autor consideraba que existía una estrecha correlación entre el concepto de infancia y la escuela⁸. El proceder de la familia hacia una mayor intimidad, la mejora de la escuela y el hecho de que haya sustituido al aprendizaje tradicional, son los factores que históricamente han estado, para el autor, ligados a una mayor sensibilidad hacia la infancia en la modernidad. Esta actitud más centrada en el niño en la modernidad sin embargo, es criticada no sólo por el mismo Ariés, que la concibe como propia de un divorcio entre las esferas socio-comunitaria y privado-familiar, sino también por otros autores que consideran que los avances en la especificidad infantil condujeron a la gestación de un estatuto de minoría para la niñez.

Si en la modernidad el niño era el centro de la escena familiar y escolar, en este fin de siglo su centralidad en las imágenes que transmiten los medios masivos de comunicación es indicativa de los límites del sistema moderno.

Podemos afirmar que el reconocimiento social de la infancia estuvo ausente en la mirada de los historiadores, pedagogos y demás especialistas durante mucho tiempo: segregada de la historia general, no fue posible dar cuenta de los múltiples sentidos contruídos en prácticas de crianza, experiencias educativas, discursos filantrópicos, instituciones, que no sólo remiten a la niñez en sí misma sino a las formas de crecimiento, reproducción y transformación de una sociedad.

Pero también estuvo ausente en la sociedad, hasta el momento en que fue notoria la “puesta en escena” por parte, no del estado, sino de periodistas, padres, organizaciones, adolescentes y niños, de una realidad que remite a la sociedad en su conjunto. Realidad con rivetes tan

trágicos que genera un mayor interés por la formulación de nuevas políticas hacia la niñez (eventos sobre el tema se han repetido en estos últimos años) o lo que podríamos llamar **políticas generacionales**.

La distinción entre niñez e infancia resulta útil para problematizar nuestra reflexión. Mientras niñez indica un sujeto concreto, los niños transitando un período histórico-biográfico que como tal existió siempre; la “infancia” significa según el diccionario “primer estado de una cosa después de su nacimiento o erección...”. **Primer estado** de una generación, de un conjunto de niños que en el devenir por ese estado se constituyen como tales (como niños), pero también primer estado de una sociedad en un momento determinado de su tiempo histórico. Niñez alude a “principio de cualquier cosa”: niñez-infancia son conceptos que necesariamente se articulan con el futuro, siendo las **mediaciones** (familiares, educativas, socio-culturales) las que ensayan históricamente una construcción posible.

Qué valor social y político tiene hoy la “infancia” de una generación? Las utopías del siglo XVIII incorporaban en un lugar central de su imaginario a los niños, que objeto de una intervención (pedagógica, comunitaria, etc), aparecían como los sujetos de un orden futuro deseable. Esas utopías abonaron la visión de los clásicos.

Niños y generaciones: la mirada socio-educativa

La sociología y el socialismo han aportado enunciados que hacen a una forma histórica de concebir a la infancia como etapa de significación política futura, que remite a aquel paradigma familiar-educativo que planteaba Ariés. Así ciertos conceptos fundantes han operado desde la política en las vinculaciones entre las generaciones y han invadido la escena educativa.

E. Durkheim afirmaba que “el niño debe ser preparado en vistas a la función que será llamado a cumplir”⁹, dando sentido al presente infantil, a la generación en formación, en su proyección social y política futura. Al prioritar la ubicación de los niños devenidos adultos en un orden imaginario futuro, el modelo durkhemiano jerarquizaba por un lado la necesidad de la planificación de las intervenciones adultas y por otro subsumía la diversidad infantil para garantizar la eficacia del modelo. “Cierta ideal de hombre”, forjado por la sociedad política, unilateralmente debía transmitirse a los niños, inundando el concepto de infancia. En su conocida definición de educación Durkheim deshistoriza a las “generaciones adultas” como a las generaciones “que no están maduras para la vida social” (los niños), sentando una abstracción o un elemento sustancialista que universaliza el discurso liberal y sus estrategias educativas e incide en una visión sobre la infancia, que redundante en una identidad básicamente escolar. Mentada como generación, como proyecto, desde la niñez se disuelven diferencias sociales y se legitima la política.

La posibilidad de intervención sobre el destino de las futuras generaciones, la autoridad conferida al estado para

hacerlo "según la conveniencia de la nación", partía para Durkheim de una **concepción moderna de familia**. La familia deja de ser un segmento social con importante grado de autonomía para convertirse en un "órgano social" que puede ser regulado. Encargado de "funciones especiales" y "susceptible de tener repercusiones generales"¹¹, la familia se convierte en objeto de interés y autoriza el ejercicio sobre ella de "una acción moderadora o en algunos casos excitadora"¹¹. La regulación educativa, indispensable para garantizar un cambio social equilibrado, concentrará entonces sus esfuerzos en la familia, y desde allí en los hijos.

En cierta medida Marx también necesitó dar **materia- lidad teórica e histórica a la cuestión infantil y familiar**. En forma similar a como analizaba la categoría "población" en el sentido de que debía darse cuenta de las clases que la componían para evitar una abstracción¹², Marx sostenía que la idea de familia "tiene que tratarse y desarrollarse con arreglo a los datos empíricos existentes y no ajustarse al "concepto de familia" misma como se suele hacer en Alemania¹³. De esta operación de historización emergen las diferencias de clase en el ámbito privado:

"No hay por qué hablar de "la" familia en general. La burguesía imprime históricamente a la familia el carácter de la familia burguesa, que tiene como nexo de unión el hastío y el dinero..."¹⁴.

La sacralización del **concepto burgués de familia** se disolvía en el proletariado:

"Allí no existe para nada el concepto de familia, mientras en ocasiones nos encontramos, en cambio, con verdadero afecto familiar, basado en condiciones extraordinariamente reales"¹⁵.

Tanto Marx como Durkheim dieron cuenta de la instalación y de la niñez en la trama social, variando en ambos casos la significación otorgada al factor de clase en la diferenciación social, pero valorando en forma común la importancia política de actuar sobre ella, de convertirla en objeto de una acción educativa común. Sin embargo Marx avanza más aún al denunciar las condiciones de explotación laboral de los niños por los padres en las familias proletarias, como consecuencia de la división del trabajo. Esto permite sentar un antecedente de consideración específica de la cuestión infantil, desagregable de la lectura del fenómeno de clase: aún la familia proletaria puede oprimir a los niños. La situación laboral infantil lo llevó a Marx a postular la inclusión del mismo en una estrategia educativa estatal¹⁶.

Enfrentados al nuevo siglo, tanto Marx como Durkheim tradujeron la complejidad propia de las nuevas formas de organización económica, social y política del capitalismo, remitiéndose entre otros temas a las transformaciones de la familia. Como bien señala Robertson, el estado incluyó, a partir de la Revolución Francesa, un **interés paternal** como órgano regulador de todos los ciudadanos, y con

posterioridad se reconoció que la propia seguridad del estado dependía de la existencia de una clase de ciudadanos sanos, absorbiendo responsabilidades sobre todos los hijos¹⁷.

La niñez se instaló como objeto de consideración social, de políticas públicas, siendo resignificada en el nuevo contexto de la división del trabajo y en las crisis emergentes. En el caso de Marx para denunciar las violencias más profundas del capitalismo industrial, la fragmentación social de la infancia, la explotación del trabajo infantil y su dignificación en un orden comunista; en el de Durkheim para rastrear las primeras formas de cohesión social y volver más eficaces los procesos de socialización infantil.

A pesar del impacto de los nuevos conflictos que G. Mendel denominaría "de edad" en el marco del capitalismo avanzado, las denominadas teorías reproductivistas focalizaron los procesos de socialización de la niñez pero subordinándolos a una lógica político-ideológica implacable y también intergeneracional. La mención de Mendel nos aporta un dato insoslayable de la época: la puesta en crisis de la continuidad intergeneracional que se tradujo en fenómenos como el mayo francés. La explosión de manifestaciones de lo que este autor denominó la "**clase de edad infancia-adolescencia**" lo condujo al reconocimiento de la necesidad y urgencia de incorporar la cuestión de edad en las relaciones sociales y educativas. Señalaba:

"La infancia no puede desarrollarse como clase y como estado específico más que con la asistencia de los adultos"¹⁸.

Sin embargo Althusser sobreimprimió las visiones sociológicas de la época. Representante paradigmático del reproductivismo socio-educativo, podemos afirmar cierta coincidencia con la tesis de Ariés sobre el privilegiamento de la infancia como consecuencia del establecimiento de la escuela y la consolidación de la familia nuclear, a partir de su señalamiento de la primacía de la pareja Familia-escuela¹⁹.

Las primeras formas de constitución de sujetos se localizan para Althusser en las relaciones entre generaciones, en las que habría continuidad y no diferenciación:

"Ya antes de nacer el niño es por lo tanto ya-sujeto, está destinado a serlo en y por la configuración ideológico-familiar específica en la cual es "esperado" después de haber sido concebido"²⁰.

Los procesos de **sujeción y preasignación ideológica** no sólo atraviesan las prácticas de crianza sino que los anteceden: las generaciones adultas sellan el sentido de la historia infantil que carecería de ella según la tesis althusseriana de que la ideología no tiene historia. Habría entonces continuidad intergeneracional porque la ideología articula en una misma línea los tiempos históricos propios de cada generación nueva. De edad en edad, la ideología interviene en la formulación de formas de

interpelaciones que “sujetan” a los niños a la trama socio-política. Esta intervención anula las diferencias entre adultos y niños, diluye los choques entre tradición cultural e innovación, entre repetición y rupturas emergentes. Sujeto todo el sistema social a lo que llamaba una “partitura única de clase” olvidó escuchar los gritos de los estudiantes franceses.

Hacia una historia de la infancia

Si bien el historiador empezó tardíamente a ocuparse del estudio de la infancia, como admite De Mause²¹, los trabajos realizados en las últimas décadas revelan una rigurosidad y riqueza que los convierten en indispensables para los avances en otras disciplinas.

Ariés, De Mause, Snyders, Dolto, Mendel, Frabboni, Badinter, Donzelot, entre otros, reconstruyen la historicidad de la cuestión infantil desde perspectivas particulares. Tanto Ariés como De Mause coinciden en afirmar que la **historia de la infancia** y la **historia de la educación** se encuentran estrechamente conectadas en varios niveles²². Lo cual genera la pregunta de por qué se retrasaron tanto los estudios que abordaran dicha relación. La historia de la educación ha prioritado la reconstrucción de las instituciones ocultando cómo éstas se han montado y edificado sobre una concepción de la niñez.

Las producciones de los historiadores han comenzado a otorgar a los niños un lugar en la construcción de la historia, incluyéndolos desde el punto de vista conceptual de diversas maneras, sin por ello alterar los presupuestos ideológicos desde los cuales se hace historia de la educación. Como bien señala Filkenstein la perspectiva del aprendizaje y del que aprende pocas veces está presente²³.

La mirada sobre lo infantil coincide con un vuelco sobre la esfera de la **vida privada**, sin embargo también debe ser la esfera de lo público sede de análisis de lo infantil, en la medida en que los niños son **objeto de políticas**.

De Mause señala en “Historia de la Infancia” sus diferencias con Ariés, referente básico en los estudios sobre el tema:

“La tesis central de Ariés es la opuesta a la mía: el sostiene que el niño tradicional era feliz porque podía mezclarse libremente con personas de diversas clases y edades y que en el comienzo de la época moderna se “inventó” un estado especial llamado “infancia” que dio origen a una concepción tiránica de la familia que destruyó la amistad y la sociabilidad y privó a los niños de libertad imponiéndoles por vez primera la férula y el castigo”²⁴.

De Mause cuestiona el carácter de invención moderna y sostiene una perspectiva psicogenética de las relaciones paternofiliales:

“Y mientras los historiadores suelen buscar en las batallas de ayer las causas de las de hoy, nosotros en cambio nos preguntamos cómo crea



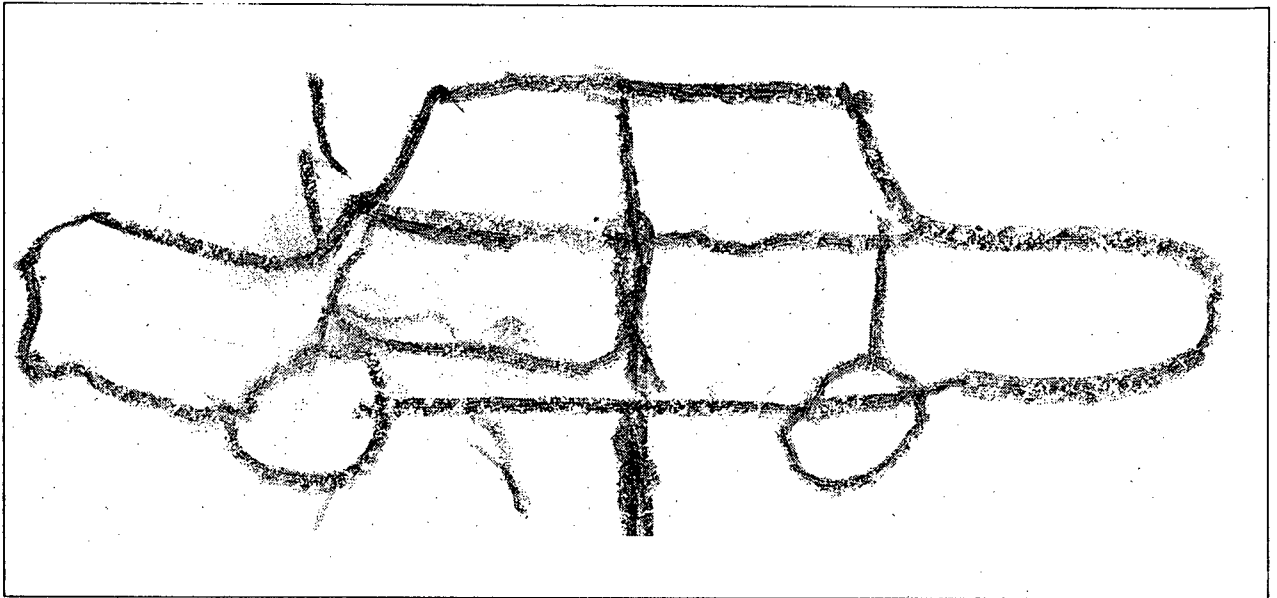
cada generación de padres e hijos los problemas que después se plantean en la vida pública”²⁵.

La historia de la infancia se convierte para el autor en la historia de las aproximaciones entre adultos y niños, en las que se suceden ansiedades, reacciones, proyecciones, producto de la mayor o menor distancia psíquica existente entre ambas generaciones. Las prácticas de crianza serían una de las estrategias creadas por los padres para reducir estas tensiones. La evolución de las relaciones paternofiliales y de los cambios psicogenéticos de la personalidad, se convierten para De Mause en fuerza principal del cambio histórico, con suficiente grado de independencia del cambio social y tecnológico.

En la perspectiva de De Mause está impresa la huella del psicoanálisis como teoría que alteró radicalmente la visión sobre la infancia. Freud situó la cuestión infantil apelando a lo histórico y destacó la relación infancia-adulthood:

“La memoria de la mayor parte de los hombres presenta una laguna en lo que se refiere a los primeros años de su vida infantil, de la cual solo conservamos algunos recuerdos fragmentarios. Puede afirmarse que el psicoanálisis ha llenado tal laguna, suprimiendo esta **amnesia infantil** de los hombres”²⁶.

Podría afirmarse que las dificultades de la memoria adulta para recuperar su propia infancia también están



presentes en los estudios históricos. Françoise Dolto en este sentido realizó un esfuerzo importante por dar cuenta de la presencia constante de la infancia en la historia y argumentó dichas dificultades en la oposición entre imaginación y razón:

“El campo imaginario de la infancia es absolutamente incompatible con el campo de racionalidad a través del cual el adulto asume su responsabilidad sobre el niño.”²⁷

El “olvido” de la **memoria de edad** en la reconstrucción histórico-educativo puede interpretarse como un predominio de la mirada racional y homogenizadora que inunda a la pedagogía y a la enseñanza.

El campo de la niñez en la historia social y educativa argentina: discursos, conceptos de infancia y posiciones infantiles

Este recorrido por las conceptualizaciones portadas por distintas teorías y enfoques, nos permitió dar cuenta de cierto estado de arte del tema, que si bien no pretende ser exhaustivo despliega las huellas de nuestro propio punto de partida.

Bourdieu señala que todos los enunciados que tienen por objeto un colectivo (Pueblo, Universidad, clase, escuela) suponen resuelta la cuestión de la existencia del grupo correspondiente, de allí que dados los abusos propios del lenguaje de la razón política la sociología debería comenzar por ocuparse del problema de la existencia y modo de existencia de los colectivos²⁸. El colectivo **niñez** puede ubicarse como un significante utilizado recurrentemente pero sin explicitar sus modos de existencia. Nuestro propósito más general en la investigación desarrollada hasta ahora fue avanzar en este sentido, priorizando el análisis de la trama discursiva que en relación a la infancia fue constitutiva de ella en la primera mitad del siglo XX en Argentina.

En forma de síntesis desplegaremos algunas hipótesis centrales con las cuales hemos venido trabajando.

Desde la trama discursiva conformada por teorías pedagógicas, prácticas jurídico-políticas, estrategias sociales, experiencias educativas, discursos feministas, etc. rastreamos y analizamos la constitución de un campo específico de la niñez, cuya génesis y transformaciones y el impacto de discursos múltiples explicita la significación política de la infancia en los procesos de construcción de la hegemonía. La configuración de lo que denominamos como **campo de la niñez**²⁹, entendiéndolo por ello un espacio estructurado de posiciones, en el que se producen luchas, por la legitimación de los significados dominantes³⁰, debe situarse como parte de estrategias más amplias de control o protección social, reproducción de la cultura, diseño de imaginarios futuros o fundación de nuevas hegemonías.

Partimos de entender que todo sujeto se constituye como tal en una trama de discursos y no fuera de ellos, entendiéndolo discursivo como una dimensión de lo social. Al ser los niños protagonistas de una **primera inscripción simbólica** en el espacio social, los modos de ésta inscripción a través de las múltiples interpelaciones que generan medios de comunicación, padres, docentes, y las formas de respuesta a las mismas por parte de los niños, permiten leer de manera nueva didácticas, políticas y procesos culturales. Descentralizando la mirada y focalizando las formas de nombrar a los niños y de convertirlos en objeto de instituciones, manifestaciones públicas o eventos, una multiplicidad de significados emerge.

Cuando hablamos de **discurso** nos referimos a todo hecho social en tanto que fenómeno de significación³¹. Sostenemos el carácter discursivo de los objetos y de toda configuración social³², y en este sentido los conceptos de infancia deben entenderse como objetos discursivos.

Por otro lado existen entre los discursos regularidades y elementos de dispersión. Según Foucault cuando existe una regularidad en un conjunto de enunciados dispersos,

podríamos hablar de una formación discursiva cuyos objetos están sujetos a las mismas reglas de formación³³. La constitución de un discurso de la minoridad o de una formación discursiva específicamente referida a la niñez en el peronismo, es el resultado de la articulación de las **posiciones de sujeto** (preexistentes y emergentes) dispersas³⁴ que refieren a la niñez. Como ejemplo el concepto “**menor**” condensó posiciones infantiles dispersas (huérfanos, vagabundos, delincuente) en torno a un dispositivo de minoridad que en la década del 30' alcanza una configuración institucional más definida. Las posiciones de sujeto deben entenderse como posiciones discursivas³⁵.

Las referencias a la identidad infantil son recurrentes en estudios de diverso tipo. Cuando hablamos de **identidad** de un sujeto, en un análisis histórico, nos referimos al conjunto de posiciones de sujeto articuladas en torno a un núcleo o polo específico que funciona como punto nodal³⁶. Los discursos proponen siempre al sujeto modelos de identificación. Desde ésta perspectiva toda interpelación es una proposición de un modelo de identidad, siendo la identificación el proceso constituyente de identidades sociales.

Matrices de infancia en la historia social y educativa argentina. Algunas hipótesis.

El término **matriz** aplicado a la cuestión de edad me fue sugerido por algunos autores³⁷, resultando útil para dar cuenta de la convergencia de múltiples procesos que intervienen en la construcción social de la infancia. La noción de matriz remite a su vez a la idea de gestación, y por tanto a la de historicidad, en este caso de las generaciones que transitan su infancia en momentos particulares de la historia de una nación. A lo largo de la investigación pudimos reconstruir ciertas matrices de infancia: la del período 1880-1916 cuyas características básicas se extienden hasta 1930; la del período 1945-1955; y la de la época actual. En cada matriz histórica se combinan discursos, prácticas institucionales, dispositivos, acontecimientos.

La investigación desarrollada hasta ahora nos permite concluir algunas cuestiones que remiten a cómo históricamente la niñez y la infancia fueron objetos construidos política, cultural, educativa y socialmente, indicativos de procesos de más amplios de construcción de la hegemonía.

a) En la etapa fundacional de la historia moderna de la educación argentina en la que se configura el dispositivo de la instrucción pública, se desplegó una **concepción moderna de infancia** construida por Sarmiento que sobrepone todos los discursos educativos posteriores y que es portadora más ampliamente de una política cultural generacional. Ideal de familia burguesa y escuela pública, pero también otros espacios (Cunas públicas, salas de asilos, escuelas de artes y oficios, asociaciones civiles), configuraron la institucionalización moderna del niño, que se va adquiriendo forma hasta 1930, con bordes más o menos democráticos. El niño entendido como menor sin derechos propios, queda subordinado a la autoridad docente y paternal.

Esta hipótesis nos permite **vincular la historia de la infancia con la historia de la educación**. Maestros serán en la mayor parte de los casos los creadores de didácticas, asociaciones y discursos específicamente centrados en la niñez, ya sea en sus versiones de control social, protección o rescate socio-cultural.

b) Nuevas formas de reconocimiento y puesta en escena de la situación infantil, de aquellos niños situados en el margen del discurso sarmientino, estuvieron a cargo de mujeres durante el período 1890-1930. Las **prácticas y discursos de las mujeres** desde fines del siglo XIX hasta 1930, particularmente de militantes anarquistas, socialistas y liberales democráticas, intervinieron significativamente en la construcción de posiciones discursivas infantiles que traducen condiciones de existencia social de la época y las grietas de la institucionalización escolar-familiar: figuras del niño trabajador, vagabundo, desertor escolar, huérfano, se diseñaron en eventos y acontecimientos de diverso tipo, así como alternativas posibles para su atención.

Esta última hipótesis nos permite **articular historia de la infancia con historia de la mujer** en Argentina. Sujetos de una común opresión, los primeros hitos de la historia de las mujeres coinciden con un reconocimiento conjunto de la problemática de género y de edad.

c) Los procesos de modernización pedagógica escolar y de institucionalización estatal de la niñez no escolarizada (1919-1930), a partir del discurso escolanovista y el discurso de la minoridad respectivamente, permiten **articular las transformaciones del estado con una historia de la infancia** en la Argentina. El estado yrigoyenista que se amplía, que protagoniza la primera experiencia de democratización del país, contiene a la vez la modernización del sistema educativo escolar a partir de las innovaciones escolanovistas, y la delegación de la institucionalización del menor en un dispositivo de internación a cargo de asociaciones oligárquicas o religiosas, aunque subordinado a la tutela del estado sobre los menores³⁸. La escisión del sujeto de acuerdo a su origen y condición social-familiar adquiere forma durante una etapa democrática. La agudización de esta escisión se produce en una etapa crítica del estado, la de la década del 30', en la cual “deserción escolar” y “miseria social infantil” denuncian los límites y la crisis de la matriz de infancia de la etapa liberal.

d) La experiencia del peronismo en el poder y su sistema de interpelaciones a la infancia, nos permite **articular la historia de la infancia con los procesos de construcción de la hegemonía**. A través de la constitución de una formación discursiva específica dirigida a los niños, el peronismo resignificó la infancia como objeto del estado y el significante “niños privilegiados” tradujo una voluntad hegemónica. La transformación de los dispositivos institucionales heredados (sistema escolar y sistema minoridad) debe entenderse dentro de dicha resignificación que a la vez contiene la diversidad infantil creando consenso (todos los niños sin distinciones son “privilegiados”), e introduce un elemento ideológico estructural.

rante en la formación infantil (principio de identificación doctrinaria).

A modo de cierre:

El llamado "siglo de los niños" está por terminar. Con él las conceptualizaciones sobre la infancia construidas históricamente estallan en fenómenos y crisis de diverso tipo. La creciente población infantil en la calle es un dato de este tiempo, pero en forma más amplia las transforma-

ciones de la institución familiar revelan la crisis del modelo de familia nuclear como célula de la sociedad: familia ampliada, nuevos modelos paterno-maternales que no se estructuran sobre la identificación de sexo, múltiples nociones de "hijo" en el imaginario social que combina avances en la genética y fertilidad con suicidios y embarazos precoces adolescentes, mayor número de mujeres sostén de hogar, experiencia de vida autónoma infantil. Pero también es indicativo de esta etapa la clausura del discurso estatal que protegía a la familia pobre, intentando equilibrar la injusta distribución social con subsidios o legislación. El menemismo llama "usurpadores" o "carenciados" a las familias pobres, y los grupos económicos invierten, no en beneficencia sino en actividades culturales. Las familias migrantes que el primer peronismo incluyó discursivamente, intentando suprimir la escisión social heredada y sumándolas a los beneficios de la modernidad, son hoy objeto de una exclusión que incorpora nuevos sectores sociales.

La crisis del sistema de instrucción pública, sobre lo cual poseemos una precisa radiografía, completan este cuadro (agregamos el desmantelamiento del sistema de salud pública), siendo los niños los que parados sobre sus fisuras articulan reclamos, violencias o deserciones, y construyen otros saberes con una lógica discursiva que desborda las paredes de la escuela.

Esta crisis de la familia, de la escuela, y del estado, que ha dado lugar a formulaciones nuevas sobre todo en el seno de la sociedad civil, genera cotidianamente identidades infantiles que cortorean imprecisamente la configuración socio-cultural de una generación en crecimiento. Es necesario conocer y estudiar dicha configuración, deconstruir nuestros propios discursos educativos, rescatar de nuestra historia social y cultural las experiencias más interesantes de trabajo con los niños, y comenzar a ensayar una integración intergeneracional (social, educativa, cultural) que vincule avances en el conocimiento, discursos y saberes de edad y mejores condiciones de vida. Desde la articulación entre política y saber es posible y urgente trabajar con seriedad en este tema.

Notas

¹Pichon Riviere, E. y Quiroga, A., *Psicoanálisis de la vida cotidiana*, Bs. As., Nueva Visión, 1985, p.43.

²Dolto, F., *La causa de los niños*, Paidós, Bs. As., 1991, p.41.

³Terán, O., "Presentación de Foucault", en Foucault, M., *El discurso del poder*, Folios, Bs.As., 1985, p.12.

⁴Foucault, M., "Nietzsche, la genealogía, la historia", en Foucault, M., *op.cit.*, p.140.

⁵Frabboni, F., *La educación del niño de 0 a 6 años*, Cincel, Madrid, 1984, p.10.

⁶Utilizamos la idea de deconstrucción de Derrida en el sentido de "agravar las fisuras" que presenta un sistema, de "marcar y aflojar sus límites", de "debilitar las certidumbres que sostienen la historia" (Ferro, R., *Escritura y deconstrucción. Lectura (h)errada con Jacques Derrida*, Biblos, Bs.As., 1992, p.115 y 123).

⁷Ulivieri, S., "Historiadores y sociólogos en busca de la infancia", en *Revista de Educación* N° 281, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, septiembre/diciembre 1986, p.63.

⁸Ariés, P., "La infancia", en *Revista de Educación*, *op.cit.*, p.12.

ASOCIACION DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

México 871, 9º piso,
ofs. 36/37, Capital (1097)

(SEDE PROPIA)

Tel.: 342-5036
Mensajes las 24 horas

REVISTA
ARGENTINA DE
EDUCACION

- ⁹ Durkheim, E., *Educación y Sociología*, Colofón, México, p.66.
- ¹⁰ Durkheim, E., *La división del trabajo social*, tomo I, Planeta-Agostini, Barcelona, 1985, p.249.
- ¹¹ *Ibidem*, p.249.
- ¹² Marx, K., *Introducción a la crítica de la economía política*, Polémica, Bs.As., 1974, p.15.
- ¹³ Marx, K., *La ideología alemana*, Ed. Pueblo Unidos, Montevideo, 1968, p.208.
- ¹⁴ *Ibidem*, p.207-208.
- ¹⁵ *Ibidem*, p.208.
- ¹⁶ Marx, K., *Crítica del Programa de Gotha*, Obras escogidas, tomo II, Progreso, Moscú, p.28.
- ¹⁷ Robertson, P., "El hogar como nido: la infancia de la clase media en la Europa del siglo XIX", en De Mause, Ll., *Historia de la infancia*, Alianza Editorial, Madrid, 1974, p.445.
- ¹⁸ Mendel, G., *La descolonización del niño*, Ariel, Barcelona, 1974, p.238.
- ¹⁹ Althusser, L., *Ideología y aparatos ideológicos de estado*, Nueva Visión, Bs.As., 1984, p.41.
- ²⁰ *Ibidem*, p.71.
- ²¹ De Mause, Ll., *op.cit.*, p.16.
- ²² Filkenstein, B., "La incorporación de la infancia a la historia de la educación", en *Revista de Educación*, *op.cit.*, p.20.
- ²³ Filkenstein, B., *op.cit.*, p.21.
- ²⁴ De Mause, Ll., *op.cit.*, p.22.
- ²⁵ De Mause, Ll., *op.cit.*, p.15.
- ²⁶ Freud, S., *Esquema del psicoanálisis*, Alianza editorial, Madrid, 1974, p.193.
- ²⁷ Dolto, F., *op.cit.*, p.39.
- ²⁸ Bourdieu, P., "Espacio social y génesis de las clases", en *Revista Espacios* Nº 2, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, julio/agosto 1985, p.25.
- ²⁹ Carli, S., "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva", en Puiggrós, A. (direc), *Escuela, democracia y orden (1916-1945)*, III tomo de la serie Historia de la Educación en Argentina, Galema, Bs.As., 1992.
- ³⁰ Bourdieu, P., "Algunas propiedades de los campos", en *Sociología y Cultura*, Nueva Imagen, México, 1984, p.135-141.
- ³¹ Buenfil Burgos, R., "Introducción al Análisis del discurso. Perspectiva de investigación", en *Ciencias sociales*, documento de trabajo, DIE, CINVESTAV, México, 1985, p.14.
- ³² Buenfil Burgos, R., *Análisis de discurso y educación*, Conferencia presentada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara, octubre 1991, p.2.
- ³³ Foucault, M., *La arqueología del saber*, Siglo XXI, Bs.As., p.62.
- ³⁴ Laclau, E., *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, Madrid, 1987, p.127.
- ³⁵ Laclau, E., *op.cit.*, p.133.
- ³⁶ Žižek, S., *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, p.142-3.
- ³⁷ Jesús Martín Barbero lo utiliza para dar cuenta de la relación entre matrices culturales y procesos de comunicación en A.Latina, y Argumedo, Alcira para la reconstrucción de matrices de pensamiento nacional y latinoamericano.
- ³⁸ Carli, S., *op.cit.*