



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE POSGRADO

# **Tras el abandono del silencio en la infancia**

**Mag. Jorge Daniel Nella UNLP.**

Trabajo Final Integrador para optar el grado de Especialización en Nuevas  
Infancias y Juventudes

Directora: Mag. María Eugenia Villa, UNLP.

Tutora: Lic. Constanza Pedersoli, UNLP.

La Plata, 9 de diciembre de 2014

“La hospitalidad incondicional, que no es aún ni jurídico ni político, es sin embargo la condición de lo político y de lo jurídico”  
Derrida.

## ***Agradecimientos***

*Creo oportuna citar una expresión de Roland Barthes de su clase inaugural del 7 de enero de 1977 en el Collège de France “Mi ingreso al Collège de France es más una alegría que un honor, pues el honor puede ser inmerecido pero la alegría no lo es jamás”, pues esta alegría es la que me invade al transitar este espacio de posgrado y haber entregado mi Trabajo Final Integrador en la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes.*

*Alegría que no es solo por concluir un proyecto, sino por sentirme acompañado en este recorrido, quienes me alentaron, preguntaron, leyeron, sugirieron, y cuestionaron lo que se estaba produciendo. A todos ellos va mi agradecimiento por hacer algunos pasos al lado mío.*

*En primer lugar, quiero agradecer a esta casa de altos estudios Universidad de La Plata que me sigue apoyando y formando como profesor e investigador, la gentileza de Constanza Pedersoli quien fue mi tutora de este proyecto, a mis amigos Eugenia Villa, Cecilia Taladriz y Jorge Aldao que siempre trabajaron a la par, leyendo cada página, a mis compañero “juguetones” del Grupo de Investigación del CISES (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad) por sus lecturas, aportes y comentarios, y a mis compadres del Proyecto “Juegoteca de Altos de San Lorenzo” con quienes he compartido y discutido algunas de las ideas que hoy forma parte de este trabajo.*

## *Índice*

<b>Tema de interés</b> .....	3
<b>Objetivos</b> .....	4
<b>Democracia, igualdad y los límites de la ciudadanía</b> .....	5
La representación de una frontera.....	8
<b>La infancia, o la radicación del no habla</b> .....	11
La visibilidad de la infancia.....	15
La construcción del mito de la infancia como expresión de la naturaleza.....	18
<b>Infantilización</b> .....	22
La invención del pastor para las criaturas infantiles.....	24
El “tomar a cargo” como el modelo de intervención del maestro/pastor.....	27
<b>Una democracia por venir para la escucha</b> .....	28
El “tomar en cuenta” como el modelo de intervención de una democracia por venir.....	31
<b>Posibles desafíos a modo de cierre</b> .....	33
Posible metodología de investigación.....	34
<b>Bibliografía</b> .....	35

## ***Tema de interés***

La intención del camino de indagación que pretendemos recorrer en la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes es poner en cuestión las relaciones problemáticas entre la acción de los sujetos que transitan la edad temprana de la vida, la política y el espacio público. Con este interés, el trabajo de posgrado intentará dar cuenta del problema estructural que invisibiliza la participación de los niños en asuntos de lo público, del poder y de las formas de la política.

Este recorrido comienza con el supuesto de que la invisibilidad de las prácticas y el pensamiento de los niños en torno a la participación en espacios públicos se debe a las representaciones prevalecientes en las ciencias políticas, que los consideran como “ciudadanos en no pleno derecho” (Adorno, 2009:71), en “sujetos sacrificables” (Girard, 2005), “indirectos” (Batallan, 2011:16) o mediados por el mundo adulto.

El amplio período –que abarca a la infancia y se extiende hasta la mayoría de edad– ubica a sus miembros en un estatus de infante, cuya característica es justamente la incapacidad de *hablar*, en el sentido que le da Spivak (2011) a *hablar*<sup>1</sup>. Que como lo establece su etimología la palabra *fant*, no es que no pueda locucionar, pues desde el año los niños hablan y se comunican, sino que su subjetivación está asociada heterónomamente a la soberanía interpretativa, parlante, memoriosa y (por sobre todas las cosas) represiva del adulto.

Existiría por lo tanto, una incompatibilidad o inadecuación de los conceptos asociados a la política y las acciones llevadas a cabo por quienes integran esta franja de edad, ya que quedarían excluidos de dicho campo al no tener *habla* ante las acciones orientadas al “bien común”, entendiéndolo como ámbito de lo político. De esta manera el silencio de algunos sujetos pareciera abrir a un interrogante extraño a la política y, aun así, central para la política: ¿Qué lugar para aquellos que aun no hablan? ¿Qué responsabilidad, qué palabras, qué experiencias deben comprometerse en una política de la escucha? ¿Qué lugar político para la heteronomía? ¿Qué significa ser fuerte y débil en política?

Preguntarnos por las políticas de la infancia, requiere pensar en la modificación de las formas de vida de este grupo etario y de su nivel de participación en los temas que les interesa. Para ello, corresponderá establecer, en un sentido general, cuál es el régimen o ley de lo que se toma en cuenta para la *in-visibilidad* de la infancia y cuáles son las condiciones de lo distinto que puede haber, es decir, de la novedad que será excepción a las reglas que garantizan el funcionamiento “normal” de un estado de cosas (la de ser niño o niña) y del Estado en particular. Para así, posteriormente, evaluar en qué medida es posible la *integración* de lo nuevo o si la imposibilidad de admitirlo o reconocerlo conduce a una nueva concepción de la estructura de lo dado.

**Palabras claves:** *Infancia, lo político, la política, democracia.*

---

<sup>1</sup> Spivak (2011) hace referencia al status del sujeto subalterno quien, si bien físicamente puede hablar, no goza de una posibilidad de expresarse y ser escuchado.

## ***Objetivos***

### **Objetivo general**

Analizar las representaciones y saberes que circulan en política educativas en torno a la población que compone la infancia, siguiendo la relación que deriva de la constitución de determinados regímenes de verdad y de la producción de modos de subjetivación que influirían en la participación en torno a la política, al espacio público y a las formas democráticas de convivencia como supuestos ciudadanos.

### **Objetivos específicos**

- Rastrear las representaciones contemporáneas sobre los discursos e imágenes que se producen sobre la infancia en las políticas educativas.
- Identificar las dificultades y obstáculos que impiden a la infancia su incidencia en el marco de la política.
- Identificar en los estudios de infancia los modos, condiciones y relaciones que conllevan el carácter de heteronomía- autonomía, tolerancia-emancipación-hospitalidad en los discursos.
- Conceptualizar los modos a través de los cuales las infancias acontecen como actores sociales.

## ***Democracia, igualdad y los límites de la ciudadanía***

“... hay política cuando es materialmente posible y está legalmente permitido hablar de política”

Jean-Claude Milner, 2011, *Por una política de los seres hablantes*, p.9.

Para Hannah Arendt, la política acontece sólo cuando se establece una esfera de iguales y puede discutirse libremente los asuntos de la comunidad: “la libertad [política] consiste en la participación en los asuntos públicos o en la admisión en la esfera pública” (Arendt, 2008:41). Pero ¿qué sucede con todos aquellos cuya condición es profundamente “desigual” y “heterónoma”? ¿Deben quedar ellos confinados al ámbito antipolítico de la esfera privada? Ya Arendt mostraba, en la *condición humana* (2012), que “privado” guardaba una íntima afinidad con lo “privativo”, con la desposesión, con la carencia, con lo inapropiado. Por lo que, lo privativo es la contracara perfecta del carácter libre del ámbito político, lo que nos lleva a preguntar ¿Cuál es el lugar que la política le ha asignado a todos aquellos que no pueden emanciparse ni ser emancipados?

El sociólogo y político Max Adler (1975) distinguió la diferencia entre democracia social y democracia política. La primera, según la definición de Adler, es la forma ideal de democracia, “la democracia según su concepto”, es decir, autodeterminación del pueblo, o autonomía y, por ende, presupone la unidad sustantiva –de hecho la homogeneidad– del pueblo. Adler reserva, por otro lado, la designación de democracia política para “todas las otras formas que vienen a definirse como democracia” en la medida en que no cumplen con la condición de homogeneidad y, en consecuencia, implican heterogeneidad o dominación (Ananiadis, 2011:184).

Para Adler, la democracia política no es en rigor una democracia y por lo tanto debe superarse si se desea la democracia. La democracia social, por otro lado, es una democracia que todavía no existe pero por la cual debe lucharse. La distinción de Adler lo llevó a cuestionar la “evidencia” del principio de la mayoría<sup>2</sup> como la característica que define la democracia, revelándose ésta como el vehículo de poder y dominación. Por otro lado, podemos ver que la elección de los adjetivos “político” y “social” de Adler para designar a la democracia no es accidental, ya que la democracia homogénea es por completo apolítica o, más bien despolitizada. Adler es bastante explícito al

---

<sup>2</sup> Si bien Adler está de acuerdo con la afirmación de Rousseau de que la votación es idealmente una manifestación de la voluntad general y por lo tanto los pertenecientes a la minoría no serían menos o más débiles, sino que les habría demostrado que están en contradicción con el interés comunal. Pero Adler especifica que esto sólo puede darse en una sociedad sin clases, que después de haber cumplido con la condición de homogeneidad –es decir, después de asegurar por iguales los intereses vitales y las posibilidades de desarrollo de todos– la votación se despoja de cualquier potencial antagonista y pasa a ser un mero acto de administración social (Ananiadis, 2011:186). Según Adler:

“Comprendemos como Estado una organización de la sociedad basada sobre los antagonismos de clase, con el dominio de una o varias clases sobre las otras. En tal organización, el orden social se apoya necesariamente en una dominación. Las clases dominantes imponen su voluntad a las otras, en forma de leyes. En este sistema social, basado sobre el antagonismo de clases, no es el interés general el que domina, es el interés de clase de los poderosos y de los ricos. Las clases dominantes no tienen en cuenta los intereses generales más que cuando es una necesidad para que no estén amenazadas sus vidas, su bienestar y sus propiedades”(Adler, 1975:32-33)

respecto cuando califica en sus trabajos, a la democracia política como un “concepto-conflicto” y la democracia social como “concepto-paz” (Ananiadis, 2011:184).

Comentario [a1]: Dialectica- social como ideal Laclau

Schmitt afirma que la homogeneidad está inscripta en el corazón mismo de la concepción democrática de igualdad, en la medida en que debe ser una igualdad *sustantiva*. Su argumento es que la democracia requiere una concepción de igualdad como sustancia, y no puede satisfacerse con concepciones abstractas como la libertad, dado que “la igualdad es interesante e invaluable desde el punto de vista político en la medida que tiene sustancia y, por esa razón, al menos la posibilidad y el riesgo de la desigualdad” (Carl Schmitt citado por Mouffe, 2011:63). Para que se los trate como iguales, los ciudadanos debe participar, dice, de una sustancia común.

En consecuencia, rechaza la idea de que la igualdad general de la humanidad<sup>3</sup> podría servir como base para un estado o cualquier forma de gobierno. Una idea de igualdad humana semejante –que proviene del individualismo liberal– es, dice Schmitt, una forma no política de igualdad, dado que carece del correlato de una posible desigualdad de la cual toda igualdad recibe su significado específico. Así, el concepto de humanidad dejaría al descubierto la humanidad del hombre, que solo se trata de ser marco de ciertos grupos definidos. Como afirma Erving Goffman, “la naturaleza humana universal no es una cosa muy humana”<sup>4</sup>.

Lo importante para Schmitt no es la naturaleza de la similitud en la cual se basa la homogeneidad. Lo importante es la posibilidad de trazar una línea de demarcación entre aquellos que pertenecen al demos<sup>5</sup> –y, por lo tanto, tienen los mismos derechos– y aquellos que, en el dominio de lo político, no pueden tener los mismos derechos porque no son parte del demos. Es mediante su pertenencia al demos que los ciudadanos democráticos se les conceden los mismos derechos, y no porque participen de una idea abstracta de humanidad. Esa es la razón por la cual Chantal Mouffe declara que el concepto central de democracia no es la “humana”, sino el concepto de “pueblo”, y por lo que nunca podría haber una democracia de la humanidad. La democracia sólo puede existir para un pueblo.

Así, dicha autora distingue, desde un punto de vista schmittiano, dos ideas muy diferentes de igualdad: la idea liberal y la democrática. La concepción liberal de igualdad postula la universalidad de que cada persona es, como persona, automáticamente igual a toda otra persona, haciendo referencia a la “humanidad”. La concepción democrática, sin embargo, requiere de la posibilidad de distinguir quién pertenece al demos y quién es ajeno a él, necesita el momento político de discriminación entre “nosotros” y “ellos”: por esa razón, no puede existir sin el necesario correlato de la desigualdad (Mouffe, 2011:64).

<sup>3</sup> La afirmación liberal de una democracia de la humanidad, si alguna vez fue probable, sería una pura abstracción, dado que la igualdad no puede existir sólo mediante sus significados específicos en esferas particulares –como igualdad política, igualdad económica y demás. Pero esas igualdades específicas siempre conllevan, como su condición de posibilidad misma, alguna forma de desigualdad. Esa es la razón por la cual Schmitt concluye, según Chantal Mouffe, que una igualdad humana absoluta sería una igualdad prácticamente insignificante, indiferente y por lo tanto no es un concepto político y no corresponde a ninguna entidad política (Mouffe, 2011:64)

<sup>4</sup> El párrafo completo nos dice: “La naturaleza humana universal no es una cosa muy humana. Al adquirirla la persona se convierte en una especie de construcción fabricada, no a partir de propensiones psíquicas interiores, sino de reglas morales que le son impuestas desde afuera”, Erving Goffman, “Sobre el trabajo de la cara”, en *Ritual de la interacción*, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1970, p. 46.

<sup>5</sup> Palabra griega (δῆμος) que suele traducirse por “pueblo” en castellano.

Pero si el pueblo ha de gobernar, es necesario determinar quien pertenece al pueblo. Sin ningún criterio para determinar quiénes son los portadores de los derechos democráticos, la voluntad del pueblo nunca podría cobrar forma. Al enfatizar que la identidad de la comunidad política democrática depende de la posibilidad de establecer una frontera entre “nosotros” y “ellos”, Carl Schmitt<sup>6</sup> resalta el hecho de que la democracia siempre supone relaciones de inclusión-exclusión. Por lo que, hasta el orden político más democrático tiene sus fronteras, y todo proceso incluyente supone exclusión. La construcción del estado-nación moderno y la noción de ciudadano que le es inherente supone la construcción de un afuera y una frontera.

La cuestión central de la constitución política del pueblo está dada en la necesidad de establecer tal “frontera”, de la cual nos permitirá discriminar quienes podrán formar parte de esa sustancia común schmittiano de homogeneidad. Esta sustancia común para pertenecer al *demos* es el *habla*. Anuncia Jean-Claude Milner en el comienzo de su libro<sup>7</sup>: “La política es asunto de seres hablantes” (Milner, 2011:7). Correspondiendo con esta idea, Hannah Arendt recupera la definición de Aristóteles para caracterizar a los que pertenecían a la *polis*, que se lo ha llamado “el más charlatán de todos los cuerpos políticos” (Arendt, 2012:40):

“La definición aristotélica del hombre como *zōon politikon* no sólo no guardaba relación, sino que se oponía a la asociación natural experimentada en la vida familiar; únicamente se la puede entender por completo si añadimos su segunda definición del hombre como *zōon logon ekhon* (“ser vivo capaz de discurso”)... En sus dos definiciones más famosas, Aristóteles únicamente formuló la opinión corriente de la *polis* sobre el hombre y la forma de vida política y, según esta opinión, todo lo que estaba afuera de la *polis* – esclavos y bárbaros– era *aneu logou*, deprovisto, claro está, no de la facultad de discurso, sino de la forma de la vida en la que el discurso y sólo éste tenía sentido y donde la preocupación primaria de los ciudadanos era hablar entre ellos” (Arendt, 2012:40-41)

Así, en la vida cotidiana, la política, en tanto consiste en hablar política, se ha amparado en el discurso por sobre la acción, entendiéndolo como medio de persuasión cuya forma específica es la de contestar, replicar, sopesar y discutir lo que ocurre y se hace<sup>8</sup>. Ahora bien, la discusión se reduce a un arte de la conversación, por lo que Milner afirma “cuando se habla política, se discute, cuando se discute, se habla política” (Milner, 2011:10). Aquellos que afirman su condición de parlante, decide qué asunto es político. Esto nos lleva, que la política quiere perpetuarse allí donde reina; su perpetuación exige que se pueda seguir hablando de política, por cuyo propósito, siguiendo a Carl Schmitt es el de imponer el silencio al otro.

El hombre, como adulto, como ser parlante, el poder queda del lado del habla y, por ello, se pasa muy fácilmente de una situación de silencio *de facto* a una en la cual el silencio se plantea como deber. Así, niños y niñas, como *in-fantes*, deben estar callados y su única posibilidad es la de oyente. La infancia aparece de esta manera en ese lugar donde se derrumba la política, en donde no sólo representa el momento particular de la subjetividad negada, sino también todo aquello que no puede ser dicho, ni hablado y habita espectralmente nuestras sociedades (Penchaszadeh 2013:167).

---

<sup>6</sup> El texto al cual hacemos referencia de Carl Schmitt es *El concepto de lo político*.

<sup>7</sup> Jean-Claude Milner (2011). *Por una política de los seres hablantes*. Buenos Aires: Grama.

<sup>8</sup> A todo político griego se lo llamaba “*rhetor*” y la retórica, el arte de hablar en público, a diferencia de la dialéctica, arte del discurso filosófico, la definía Aristóteles como el arte de la persuasión. Ver Aristoteles (2005). *El arte de la Retórica*. Buenos Aires: Eudeba. Capítulo II: “Definición de la retórica” (pp.44-51)

Tal como suele aparecer en las representaciones de lo escolar, siendo la institución más significativa por parte del Estado para la niñez, esta etapa es socialmente concebida como de “formación del ciudadano futuro”, cerrándose, de este modo, y a pesar de los avances en los derechos de la infancia, la posibilidad de reconocer los aportes que realizan estos sujetos en el debate social sobre la política en el presente. Esto se reconoce en las rutinas cotidianas de la escuela cuya institución que conforman y que lo tienen como protagonista a los niños, no ejercen, salvo en casos particulares o como tendencias, ningún derecho del ejercicio de la participación en la misma. No suele ser reconocido como ciudadano ya que valen por lo que serán y no por lo que son.

La evitación de esta problemática en una institución que alberga a un sujeto en transición y cuyo propósito es prepararlo para el ejercicio futuro de la ciudadanía parece paradójica, ya que no obstante su permanencia por largos años en la escuela, su participación dentro de ésta es considerada como un mundo de “infancia” donde lo político parece impensable o al menos dificultoso (Batallán 2011:19).

### **La representación de una frontera**

A la definición de sociedad le es inherente una definición de lo que se encuentra fuera de ella, de lo que le es extraño. De acuerdo con Simmel, “el extranjero es un elemento del grupo mismo, como los pobres y las diversas clases ‘enemigos interiores’. Son elementos que si, de una parte, son inmanentes y tienen una posición de miembros, por otro lado están como fuera y enfrente.” (Simmel, 2002:212). Así, hay sujetos que son parte del grupo pero que se integran mediante su exclusión en cuanto a su acceso al derecho y al poder, es decir, que si bien estos sujetos son partes del conjunto social, están espacialmente “por fuera”.

Siguiendo con esta idea alteridad/exterioridad, Ulrich Beck, por ejemplo, parte de los géneros de extranjería de Simmel para distinguir las categorías de “extraño” y “extranjero”. Mientras que el extranjero se encuentra determinado por las fronteras externas de un Estado-nación, el extraño lo está por las fronteras internas de un cierto grupo; es aquél que siendo del grupo queda excluido de sus categorías. El extraño se caracteriza por resistirse a la categorización social, de forma que atenta contra el conjunto de construcciones sociales desde donde se establecen las diferencias:

“De hecho, éste es exactamente el caso! Todo el mundo que quiera conocer a fondo la categoría del extraño tiene que ir acostumbrándose a la contradicción. De manera general, podemos decir que la categoría del extraño *surge de entre las categorías y los estereotipos establecidos del mundo local (el mundo de la gente del lugar)*. Los extraños no encajan dentro del pulcro envase donde deberían encajar, y de aquí viene la extrema irritación. Dicho de otro modo, los extraños son los *excluidos* realmente de los estereotipos del orden social. Son judíos cuando deberían ser alemanes, y alemanes cuando deberían ser judíos. Son afortunados cuando deberían ser desdichados (y viceversa). Son nativos, generaciones futuras, gente del lugar —pese a que la gente del lugar los excluya porque son ‘extraños’”. (Beck, 2007)

El primer acto de inclusión/exclusión es, según Zygmunt Bauman, un acto lingüístico, por el que se recorta el mundo por medio de los nombres, poniéndole un límite a la contingencia y permitiendo a los actores actuar en un marco específico de significados y categorías; pero la ambivalencia, como contracara de la posibilidad de la clasificación, surge en ese instante, entrando en tensión con el orden, pues es imposible eliminar la arbitrariedad del recorte y el ruido que genera todo aquello que

el nombre deja afuera. El caos, en cuanto amenaza sobre la clasificación del mundo, funda a su vez la condición de la reflexibilidad, como la “conciencia del carácter no concluyente del orden existente” (Bauman, 2007:83). Por lo que, los márgenes cumplen un rol crítico y reflexivo al mismo tiempo, ya que la oscuridad y la ambivalencia recuerdan siempre la arbitrariedad del mundo y la posibilidad infinita de reinterpretación y reestructuración de éste.

El extraño como figura de la ambivalencia es un problema capital y existencial, pues representa lo inasible, lo incalculable, lo inclasificable, en todo grupo social. A diferencia del extranjero, que es fácil de clasificar a partir de oposiciones del tipo nativo/extranjero o amigo/enemigo de Carl Schmitt, el extraño se presenta sin antónimo; que perteneciendo al grupo, no pertenece. Su presencia no sólo no ratifica sino que atenta contra los sistemas de clasificación binarios sobre los que se asienta el mundo del gran simplificador humano. Así, el caso de los llamados *chicos de la calle* que son circunstancialmente escolarizados, es presentado como una unidad identificada y administrable: alumnos o alumnas de una determinada escuela. La representación de estos niños excluye gran parte de lo que lo constituyen, como: la habilidad precoz de relacionarse con adultos, manejar dinero, procurarse alimentos, correr entre los automóviles, escabullirse frente a la policía, etc., porque dichas representaciones sólo reconocen los aspectos dominantes de lo que es ser buen alumno, o mal alumno. Lo otro les es invisible, o se hace visible como imagen de monstruosidad. Lo mismo ante una situación conflictiva por parte de los alumnos, como puede ser la toma de la escuela y su control edilicio, entre otras, tal participación no es visibilizada o considerada como un derecho real en la posibilidad de hacer propuestas de transformación dentro de los ámbitos que lo constituyen.

El monstruo es un fenómeno tanto extremo como raro: es el límite, el punto de inflexión de la ley, pero para que haya monstruosidad “es preciso que esa transgresión del límite natural, esa transgresión de la ley marco, sea tal que se refiera a, o en todo caso ponga en entredicho, cierta prohibición de la ley civil, religiosa o divina, o que provoque cierta imposibilidad de aplicar esa ley civil, religiosa o divina” (Foucault, 2011a:68-69); por lo que su aparición es en el orden de lo jurídico-biológico. De este modo, la figura del monstruo es esencialmente en la problemática de la anomalía, siendo que alrededor de ellos, las instancias de saber-poder se inquietan.

De acuerdo con Cohen (2000), el monstruo es utilizado como metáfora para que pensemos lo no igual, lo que huye a la norma, lo que está en la frontera. El monstruo rechaza la categorización, siendo creado en las encrucijadas metafóricas (en los cuentos, mitos, terrores, dichos) como la encarnación de un momento cultural, de una época, de un sentimiento y de un lugar. Incorpora miedos, deseos, ansiedades y fantasías, dándole vida y una extraña independencia. De esta manera, ellos son híbridos peligrosos (mitad niño, mitad adulto) pues perturban el pretendido orden del mundo a partir de la suspensión de las formas, amenazando destruir toda y cualquier distinción. El monstruo tiende a ser por lo tanto cultural, es la inscripción de la alteridad.

En esta perspectiva, Gil (2000) señala que el monstruoso no está más allá del dominio humano sino que se encuentra en su límite, “pues el monstruo no es sino la desfiguración última del Mismo en el Otro” (p.174). Y, al marcar el límite, el monstruo le confiere a los seres humanos una imagen de sí mismos en la medida que, más allá de ese límite, nada más hay sino la demencia y el desorden. Si la etimología de la palabra monstruo –*monstrum*– remite a “aquel que revela”, “aquel que advierte”, el monstruo existe para ser leído. El monstruo comunica un exceso de ser. Al exhibir su anormalidad el monstruo ofrece a la mirada lo que jamás es visto.

La irrupción de lo diferente, de lo extraño, de lo monstruoso, en tanto novedad frente al “estado de cosas” siempre tiene un efecto inicialmente desestructurante que *debe ser* contrarrestado o asimilado de alguna forma, porque implica el riesgo de que se produzcan consecuencias imprevisibles. Toda “presentación” se afirma, en última instancia, en una ficción constituyente que establece un territorio y fija una norma: cada miembro de una comunidad es “tenido en cuenta” en la medida en que es contado por un régimen de cuenta *normal*. Se legitima, de esta forma, una distribución social de lugares y una relación de los individuos con el Estado. Esta estructura de funcionamiento –que es en definitiva la de todo Estado– procura dar cuenta de todo y de todos y, por consiguiente, aspira a perpetuar el estado de cosas o bien a administrar el sentido de los eventuales cambios (Badiou, 2007)<sup>9</sup>.

En este punto, de perpetuación del estado de cosas, se nos presenta el término de sacrificio desarrollado por René Girard (2005) quien ofrece una posible respuesta a la pregunta acerca de las razones profundas por las cuales determinados miembros aparecen como extraños y, de forma más radical, como sagrados y sacrificables. Según este autor, para existir toda cultura y sociedad debe resolver el problema de la violencia que, cuando no está regulado socialmente y diferido se desparra por doquier haciendo imposible la sociedad. El sacrificio entonces, cumple una función central, puesto que a través de él se restaura la armonía y se refuerza la unidad social.

La situación de falta de reconocimiento de la niñez en su condición de habla, de expresarse y ser escuchado es la forma de ser sacrificado, legitimando ante su imagen un estereotipo de pertenecer a una etapa improductiva, incapacitante, asexuada. Desdibujando así su individualidad y afectando su identidad, la obligamos a comportarse de acuerdo con lo que la sociedad burguesa identifica como propio de esa etapa. Esta representación de la niñez hace al hecho de que se les impida desarrollar ciertas acciones con el argumento –supuesto “biológico”– de no poder por la edad, ya sea de discernir, y sobre todo de decidir. Así la infancia no es entendida como modos de saber y conocer relevantes para el conjunto de la población, como perspectivas que disputan con las visiones dominantes de la cultura. El concepto de niño como el de infancia, hace que el sujeto quede sumido en el silencio, con la imposibilidad de hablar, de decir, de tomar la palabra.

---

<sup>9</sup> Las expresiones entrecomilladas “estados de cosas”, “presentación”, “tenido en cuenta”, entre otras, son términos utilizados y desarrollados en el libro *El ser y el acontecimiento* de Alain Badiou (2007), para distinguir todos aquellos elementos que aparecen en una situación. La normalidad de las situaciones se da cuando todo aquello que está presentado está también representado, es decir cuando la institución, o metaestructura estatal, puede dar cuenta de todo lo que hay y ocurre en las situaciones. Que algo/alguien esté presentado y representado constituye, entonces, el estado normal de lo institucionalizado, haciendo aparecer ciertas cosas y no otras, y que el estado/Estado intenta permanentemente dar cuenta de eso que aparece para darle una estabilidad o coherencia que lo haga manejable y predecible.

## *La infancia, o la radicación del no habla*

“El paternalismo es despótico, no porque sea más opresivo que la tiranía brutal (...), sino porque es un insulto a la concepción que tengo de mí mismo como ser humano (...). Pues si no soy reconocido como tal, puede que deje de reconocer mi propia pretensión de ser un ser humano completamente independiente, o que dude de ella; ya que lo que soy está determinado en gran parte por lo que creo y pienso, y esto está determinado, a su vez, por las creencias e ideas que prevalecen en la sociedad a la que pertenezco”

Isaiah Berlin, 1974, *Libertad y necesidad en la historia*, p.169.

Una mirada puesta en la infancia nos obliga a pensar en la complejidad y diversidad de una sociedad como la argentina, para entender que eso que llamamos infancia no representa ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos. Esto nos exige preguntarnos ¿en qué idea de niño se fundan las teorías y prácticas de las políticas educativas? Y ¿cómo son los niños y niñas concretos con los cuales se intervienen? En definitiva: ¿de qué hablamos cuando hablamos de niños o de infancia? Así, la niñez como grupo no comienza a existir como tal, para sus integrantes y para los demás, hasta que no es distinguida y recortada a través del conocimiento y reconocimiento de ciertas características que, al ser leídas como propias de una clase particular de personas, las transforma en una categoría social.

Las divisiones entre edades o etapas de la vida no sólo son arbitrarias, sino también objeto de disputas y manipulaciones. Esto quiere decir que la forma en que se define y caracteriza la infancia es un fenómeno eminentemente político en el sentido de que tiene que ver con la contribución de poder entre distintos grupos de la sociedad, en donde las clasificaciones por edad son una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno debe ocupar su lugar. Así, la definición de qué es “la” niñez, qué se considera adecuado para este grupo y qué comportamientos o características al no adecuarse a lo establecido caen en el terreno de lo anormal, no es un dato dado por la naturaleza, sino el resultado de una disputa de sentido por imponer una visión particular como la legítima y universal.

Partimos de la idea de una niñez como categoría socialmente construida que expresa los intereses de un determinado momento histórico y, como tal, guía políticas sociales y las prácticas concretas de los actores sociales. Así, el sentido es *político*, ya sea absolutamente bueno o absolutamente malo, el niño es celebrado y acusado de lo mejor y de lo peor: ¿inocente o perverso? Estas son las dos caras de una misma moneda que servirían para explicar la con-fusión de dos discursos típicos respecto de la infancia: el discurso del cuidado y el discurso del control. Jacques Donzelot lo presenta de esta manera:

“El advenimiento de la familia moderna en la primacía de lo educativo no es, pues, un efecto de la lenta propagación de un mismo modelo familiar a través de todas las capas sociales, en función de su mayor o menor resistencia a la modernidad. Hay al menos dos ramas, claramente distinguibles, de promoción de esa preocupación por lo educativo, y las diferencias entre los efectos políticos que cada una induce son lo bastante importantes para que podamos afirmar que son simétricamente opuestas en su forma.

En ambas series hay en efecto de recentramiento de la familia sobre sí misma, pero este proceso no tiene del todo el mismo sentido en cada rama. La familia burguesa se constituyó por un *estrechamiento táctico* de sus miembros, que apuntaba a reprimir o controlar a un enemigo interno, los criados [...] La familia popular, en cuanto a ella, se forja a partir del *repliegue* de cada uno de sus miembros sobre todos los demás miembros, en una relación circular de vigilancia contra las tentaciones del exterior, el cabaret, la calle” (Donzelot, 2008:50)

Si el Estado tiene el monopolio de lo político, la preservación del orden dentro del Estado es, en esencia, un problema no de política, sino de policía (Preuss, 2011:239) Es decir, este silencio viene a permitir la interpretación de la tentación del “cuidado” que se erige sobre el estigma del infante “bueno” y “carente”, y en la tentación del “control”, que apelaría al carácter potencialmente “peligroso” del cachorro humano. Así, el soberano padre/ tutor/ amo/ juez/ gobernante/ pastor/ maestro/ halla su potencia en el sentido de desvalimiento básico de ese que “aún” no habla, que aún “no está listo”.

El término infancia proviene del latín *Infans*: compuesto de *in*, no, y *fans, fantis*, participio del presente de *for, faris, fari* que significa hablar: *in-fans, non-fans*, el que no habla<sup>10</sup>. Ahora bien, el verbo *fari* no es simplemente “hablar”, para ello el latín recurre a otros verbos que designarían la idea de hablar, como: *loqui* solo remite en origen a la capacidad de emitir un habla articulada, *dicere* a la capacidad indicativa del lenguaje y el defectivo *aio* a la corroboración o confirmación; en cambio el campo semántico de *fari* remite muy especialmente a la posibilidad de la recepción del mensaje en público o por el oyente en general, o si se quiere, expresarse de una manera inteligible para otros.

Si bien los diccionarios no expresan claramente este matiz, es algo que puede verse en todos los contextos de uso del verbo *fari* que implica su relación con el receptor del mensaje. Esto podemos corroborarlo en sus derivados, como por ejemplo *fábula* es tanto conversación como lo que públicamente circula por el habla (leyendas, historias, habladurías públicas), *fama* es lo que se dice públicamente de algo o alguien, *infamis* lo que ha perdido su fama o deja de nombrarse en público, *facundia* es la buena capacidad de habla en público, *inefabilis* lo que no hay manera de expresar a otro o hacer comprensible por la palabra (por mucho que “se hable”) e *infandus* o *nefandus* aquello que no se debe decir en sociedad o simplemente expresar a otro por abominable, es decir que por mucho que sea físicamente pronunciable, es algo que se puede “*loqui*”, pero no se debe “*fari*”<sup>11</sup>.

Castello y Mársico (2005) en su trabajo de compilación etimológica, encuentran habitualmente usos de *infans* refiriéndose a personas que rozan incluso los trece o quince años, por lo cual *infans* no remite específicamente al niño pequeño que no ha adquirido aún la capacidad de hablar, sino que más bien se refiere a los que por su minoría de edad no están todavía habilitados para testimoniar en los tribunales: *infans* es así el que no puede valerse de su palabra para dar testimonio. Adquiriendo así la figura de subalterno con las características que Spivak (2011) le dará a este término<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Monlau, Pedro Felipe; 1856; Diccionario etimológico de la lengua castellana; Ed. Rivadeneira; Madrid. Pág. 304.

<sup>11</sup> Se consultó Corominas, Johan (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos; Monlau, Pedro Felipe (1856) *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta y estereotipia M. Rivadeneira; Castello, Luis y Mársico, Claudia (2005). *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*. Buenos Aires: Altamira; Valbuena, Manuel (1808) *Diccionario universal latín español*. Madrid: Imprenta Real.

<sup>12</sup> Spivak (2011) hace referencia al status del sujeto subalterno quien, si bien físicamente puede hablar, no goza de una posibilidad de expresarse y ser escuchado. El término de subalterno se refiere específicamente a los grupos oprimidos y

Este uso de la palabra *infans* da por sentado que el “corte” entre la primera edad y la adultez se produce cuando finaliza la dependencia jurídica, es decir con la “mayoría de edad”, que en la Argentina según la ley 26.579 de 2009 del Código Civil se adelantó, pasando de los 21 años a los 18; y además se estableció como novedad en el 2013 con la Ley 26.774, que todos los mayores de 16 años tienen el derecho en forma opcional a votar, siendo obligatorio en la mayoría de edad. Si bien en términos precisos la plenitud de los derechos ciudadanos se obtiene en nuestro país a los dieciocho años, este amplio período –que abarca a la infancia y se extiende hasta la mayoría de edad– ubica a sus miembros en un estatus de “no sujeto pleno derecho ante la ley”, que se deberá por su dependencia con respecto al mundo adulto, el énfasis puesto en la minoridad y en la protección que fundamenta tal situación jurídica, generando como consecuencia que al tiempo que se vela (cuida) por ellos, también se vela (ignora) el carácter político de su participación en la misma. (Batallán, 2008:91) Así, las distintas modalidades de participación de niños vuelven problemáticas las nociones en *uso* referidas a la infancia cuando se las asocia con lo público, el poder y con las formas de la política. Es más, interrogar a la política desde el silencio lo coloca en una posición “inapropiada”.

Nos queda por preguntarnos ¿Quién lo ubicó en ese lugar de no habla? Jean-Jacques Rousseau, en su célebre obra *Emilio o la educación* (2006 [1762]), inaugura el modo contemporáneo de pensar a la niñez en cuanto a esa nueva visión de la naturaleza, del salvaje y, por ende, del niño, llevándolo a redefinir la relación entre los primeros años de vida y el estatus de adulto, entre lo natural y lo social (Brougère, 2003:237).

“La humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas, y el niño el suyo en el orden de la vida humana. Es necesario considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño. Todo lo que podemos hacer para su bienestar es señalar a cada uno su lugar y colocarlo en él, coordinar las pasiones humanas según la constitución del hombre; lo demás pende de causas extrañas que están fuera del alcance de nuestra mano” (Rousseau, 2006:58)

Como identifica Narodowski, Rousseau deja claro en este párrafo, que es necesario detectar y asignarle un lugar a cada uno; fijar en ese espacio de la humanidad una residencia, proclamar cualidades, deslindar conductas posibles, es decir, “se trata de nombrar a la niñez de un modo perfectamente transparente” (Narodowski, 2007:35)

En la obra de Rousseau hay una valoración que parece estar fuera de cuestión: la naturaleza en tanto origen de las pasiones y de la virtud sería la fuente del bien y en definitiva de la verdad (Domecq, 2010:73), por lo que el arte o artificio humano en tanto instrumento de la razón y origen de la sociedad sería el mal, y la causa del alejamiento de la verdad. En cuanto a este punto, resulta interesante destacar dos cuestiones en su obra, por un lado la crítica precoz que realiza Rousseau a la forma artificial, rígida y en ocasiones cruel con que se educaba a los niños con el objetivo de adaptarlos a las costumbres civilizadas: “Ellos buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en

---

sin voz; el proletariado, las mujeres, los campesinos, aquellos que pertenecen a grupos tribales, haciendo énfasis en la condición de la mujer en la India. Con la pregunta ¿Puede hablar el sujeto subalterno?, Spivak menciona dos dificultades: en primer lugar, respondía que el sujeto subalterno no puede hablar porque no tiene un lugar de enunciación que lo permita. En segundo lugar, afirmaba que la mujer ocupa ese lugar radical por su doble condición de mujer y de sujeto colonial. El discurso dominante hace que el colonizado o subalterno sea incapaz de razonar por sí mismo, necesitando siempre de la mediación y la representación de lo que Spivak llama “el intelectual del primer mundo”. Son nulas las posibilidades de que el subalterno aprenda los lenguajes de occidente y a su vez se mantenga en su contexto nativo. O se es un intelectual del primer mundo con plena capacidad de hablar, o se es un subalterno silenciado. Además, este ensayo crítico abre interrogantes que cuestiona la ironía de que si un subalterno deja de estar silenciado, dejaría automáticamente de ser subalterno.

lo que es este antes de ser hombre”<sup>13</sup>. Las descripciones, que va a presentar en su obra, acerca de cómo la sociedad degenera y pervierte la naturaleza son de una verdad tan cruda que le parecen insoportables. Así llega a un extremo muy revelador cuando se refiere al lenguaje:

“El peor mal del apuro con el que hacen hablar a los niños antes de tiempo no radica en que las primeras conversaciones mantenidas con ellos y las primeras palabras que digan no signifiquen nada para ellos. La gravedad consiste en que tengan un sentido diferente al nuestro, sin que podamos descifrarlo; de manera que cuando al parecer nos responden con mucha exactitud, nos hablan sin entendernos y viceversa. (...) Que el vocabulario del niño se ajuste todo lo que pueda, ya que un inconveniente gravísimo es que tenga más voces que ideas y que sepa decir más cosas de la que puede pensar.” (Rousseau, 2006:53-54)

El niño, por lo tanto, sería ese ser no corrupto del todo por el lenguaje y por el pensamiento. Sin embargo, esa misma “corrupción” que es inevitable por ser determinante de nuestra condición, parece presentarse para Rousseau como algo que ha de ser postergado, soslayado y en última instancia evitado.

Por otro lado, un punto también a destacar en la obra de Rousseau, es en el momento en que se plantea, en las primeras páginas del libro IV, la grave cuestión de la educación sexual de Emilio. Observando que Emilio tiene en ese momento alrededor de 18 años de edad. Ese momento, querido por la naturaleza, es el de un “segundo nacimiento”:

“Nacemos dos veces, por decirlo de alguna manera; una para existir y la otra para vivir; una para la raza y otra para el sexo. [...] En apariencia, los niños de ambos sexos no se distinguen hasta la pubertad; el mismo rostro, la misma figura, igual tono de piel, igual voz, todo es igual. Las chicas son niños y los chicos son niñas. El mismo nombre vale para seres tan parecidos” (Rousseau, 2006:207)

Estos párrafos, marcan claramente la originalidad de la posición de Rousseau (relativamente nueva en su época, pero que será adoptada por todo el siglo XIX): persuadido que fabrica con el nombre de *niño* a un sujeto verdaderamente libre y feliz, creyendo que la sumisión o la libertad se juega desde la primera infancia como fundamento natural y no político, intenta neutralizar de todo aquello que podría llevar al niño a devenir sujeto de deseo, asumir una posición respecto de su sexo, a que su habla tenga efecto. Rousseau en su obra *des-cubre* a la infancia nombrándola y normativizando su existencia, con la intención de cuidarlo, protegerlo y preservarlo, no hace más que condenarlo a ese estado aislado de la sociedad como sujeto de no habla.

Si bien los términos “infancia” e “infantilización” portan diferentes significados, éste último se encuentra totalmente relacionado con el primero, ya que intenta perpetuar el estado de sujeción que porta la infancia. La infantilización se nos presentará como un dispositivo cuyo proceso intenta generar sujetos pendientes, no de sí mismo, sino de los demás, del soberano padre/tutor/amo/juez/gobernante/pastor/maestro, en donde se generarán escasos márgenes de autonomía tanto por la fijación dogmática de lo que constituye lo “infantil”, como por su reactualización en las prácticas, constituyéndolos en sujetos sacrificables.

---

<sup>13</sup> Prefacio del autor, en Emilio o de La Educación en VV. La Colección Los libros que cambiaron el mundo (2010), Rousseau: El contrato social y Emilio (1), Buenos Aires, Aguilar, p.176.

## La visibilidad de la infancia

Aquello que se suele considerar propio de una suerte de esencia o “naturaleza infantil” (ideas de fragilidad, inocencia, pureza, incompletud, a-político) es producto de un proceso histórico muy particular, que no se remonta en el tiempo mucho más allá del siglo XVIII. La mayoría de los historiadores coinciden que el inicio del “sentimiento hacia el niño” se produjo exactamente en el pasaje del final de la Edad Media<sup>14</sup> hacia el Renacimiento, correspondiéndose con un gran movimiento en dirección a los que posteriormente serán llamados los “valores burgueses”. El desarrollo del comercio, la intensificación de la vida de los burgos y el consecuente surgimiento de la burguesía con sus nuevos modos de producción, provocaron transformaciones muy significativas en la forma en que las personas vivenciaban su subjetividad en todas las esferas de la vida. En este sentido, podemos constatar que la idea moderna de infancia es tributaria de la constelación familiar burguesa y del surgimiento del capitalismo<sup>15</sup>.

El libro de Phillippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sious l'ancien régime*<sup>16</sup>, de 1973, causó un gran asombro ya que se trató de una verdadera deconstrucción de una de las ideas más ampliamente asimiladas por el imaginario contemporáneo: que la infancia no existió siempre, revelando la ausencia de lo que él llamó “sentimiento de infancia” en la Edad Media.

“Hasta aproximadamente el siglo XVII, el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representarla; nos cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o a la incapacidad. Cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia” (Ariès, 1987:57)

...  
“Sin duda alguna, eso significa que los hombres de los siglos X y XI no perdían el tiempo con la imagen de la infancia, la cual no tenía para ellos ningún interés, ni siquiera realidad. Ello sugiere además que, en el terreno de las costumbres vividas, y no únicamente en el de una transposición estética, la infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que perdía enseguida el recuerdo” (Ariès, 1987:59)

De este modo, la infancia era vista como un período de transición, sin tener conciencia de la particularidad de lo infantil, como de las ideas de inocencia y pureza, encontradas posteriormente en las modernas concepciones de infancia.

El proceso que Ariès denomina “descubrimiento de la infancia” fue por lo tanto bastante largo, teniendo su inicio alrededor del siglo XIII. Las primeras representaciones pictóricas de los niños aparecen alrededor del siglo XIV, donde la percepción del niño está en un principio ligada a la iconografía religiosa. Desde finales de la Edad Media comienza a aparecer la infancia de Jesús en los brazos de la virgen, pero su imagen parece un adulto en miniatura, sin asignarle ninguna fisonomía o expresión propia, es decir que se lo pintaba al niño como un hombre en menor escala<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> Resaltando como episodios de la época la caída del imperio Bizantino, “la invención de América” (O' Gorman, Edmundo (1995 [1958]), la invención de la imprenta por Gutemberg (*La Biblia* de 1450 aprox.), entre otros.

<sup>15</sup> Estas cuestiones son tratadas profundamente en la colección *Historia de la vida privada* (1992), dirigida por Philippe Ariès y Georges Duby. Se podrán encontrar elementos importantes para pensar la correlación entre la transformación en el “sentimiento de infancia” y los cambios sociales ocurridos en ese período, sobre todo en los textos de Jacques Gélis, “La individualización del niño”, en el Tomo 5: *El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII*; y de Nicole Castan, “Lo público y lo particular”, en Tomo 6: *La comunidad el Estado y la familia*.

<sup>16</sup> En este trabajo se utilizará la versión en español de Phillippe Ariès, 1987, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus.

<sup>17</sup> Ver cuadro de Jean Fouquet, “Madonna con el niño” 1452-53; Pedro Berroguete, “La virgen de la leche” 1465; Piero della Francesca, “Virgen con niño bendiciendo” 1470-75.

En el siglo XV la iconografía laica presenta niños mezclados con adultos en escenas de fiestas y juegos, y ya en el siglo XVI comienza a pintarse niños con fisonomías propias. La vida cotidiana de los niños no se diferenciaba de la de los adultos, tanto en las experiencias sociales y laborales como juegos<sup>18</sup>, trabajos, rituales, conversaciones. Incluso los niños y niñas usaban el mismo tipo de vestimenta que los adultos de su clase social<sup>19</sup>.

“El estudio de la vestimenta sirve asimismo a este historiador para descubrir que hasta finales del siglo XVI los pequeños, niños y niñas, utilizan el mismo tipo de indumentaria que los adultos de su clase. Será a partir del siglo XVII cuando el niño noble o burgués deje de vestirse como los adultos iniciándose así a una moda particular para él, pues son los niños y no las niñas, los primeros a los que afecta la especialización en el vestir, del mismo modo que serán los primeros en frecuentar los colegios” (Álvarez-Uría y Varela, 1991:24)

Así, la infancia carecía de un estatuto propio y de un lugar central en las sociedades medievales, es decir, que los niños no eran pensados como personas diferentes a las adultas, con necesidades y características particulares. Los niños, tal como los comprendemos actualmente, eran mantenidos muy poco tiempo en el ámbito de la familia, éste estaba limitado a ese período relativamente corto, más frágil de la vida, en que una persona aún no puede satisfacer por sí misma sus necesidades básicas. Tan pronto como un pequeño podía autoabastecerse físicamente, habitaba el mismo mundo que los adultos, confundándose con ellos. En ese mundo no existían instituciones especiales para ellos ni tampoco existía una época de adolescencia o juventud; los pequeños pasaban directamente de bebés a hombres (o mujeres) jóvenes.

Si bien las condiciones demográficas no se han alterado drásticamente entre los siglos XIII a XVII, el sentimiento en relación al niño se transformó; comienza a ser considerado un individuo poseedor de personalidad propia, con fuerte influencia de la asimilación popular de valores y concepciones cristianas, tal como la idea de la inmortalidad del alma. Uno de los indicios de ese cambio de valores fue la progresiva precocidad con que los niños pasaron a ser bautizados.

Ariès aporta un dato que indica claramente el inicio de un cambio de sentimiento en relación a la infancia: se trata del surgimiento de los nombres de niños en las efigies funerarias, revelando así un mayor apego que, entre otras cosas, podría ser atribuido a la gradual disminución de la mortalidad infantil –altísima en la Edad Media–. De hecho, a partir del siglo XVI aparecen representaciones cada vez más frecuentes de niños muertos, como cuenta Marie-Jean Sauret: “¿Qué mejor manera para decir que *la palabra es el asesinato de la cosa*? El niño hace su entrada en el discurso como muerto” (citado por Pacheco, 2012:35).

Con respecto a las críticas que se han formulado al trabajo de Ariès, se le puede atribuir la idea que la disminución de la mortalidad infantil no pudo haber sido la causa principal de ese proceso de sensibilidad hacia la niñez, ya que las investigaciones más recientes han demostrado que esa reducción no se produjo de modo uniforme, sobre todo en las clases más bajas. Asimismo, las investigaciones llevadas a cabo por Lloyd de Mause (1994), cuestionan la existencia de cuidados especiales para la infancia en los primeros tiempos de la modernidad, incluso sostenían que los padres demostraban poco apego a sus hijos, tratándolos con negligencia, abusos y mal trato.

<sup>18</sup> Ver cuadro de Pieter Brueghel, “Juegos de niños” 1560.

<sup>19</sup> Ver cuadros de Diego Velázquez, “Las meninas” 1656; anónimo, “The holme family” 1628, de John Everett Millais, “Bubbles” 1886.

Siguiendo esta idea, la investigación de Arlette Farge (2008), sobre los niños abandonados en el siglo XVIII francés, demuestra que ellos tampoco eran objeto de compasión o cuidado de los adultos. Aunque las autoridades preveían una serie de medidas vinculadas con su ubicación en casas de familia o la crianza por parte de nodrizas, el traslado desde el Hospital de Niños de Saint-Antoine se daba en condiciones que ponían en peligro su vida. Los denominados “transportadores de niños” se preocupaban poco por la supervivencia de los niños trasladados, incluso los más oportunistas lucraban con el hecho de recibir una paga por la cantidad de viajes realizados sin importar si los niños llegaban vivos o muertos.

Por otro lado, Jacques Gélis (1992), cuestiona el pasaje presupuesto entre indiferencia e interés hacia los niños, en tanto sostiene que ambas actitudes no son características excluyentes de tal o cual período histórico. Según Gélis, interés e indiferencia puede coexistir en una misma sociedad, prevaleciendo una actitud sobre la otra por motivos culturales y sociales de difícil discernimiento.

Otra tesis de la visibilidad de la infancia es la del norteamericano Neil Postman (1999), que posibilita la apertura de aspectos muy interesantes para el análisis que nos ocupa. Mientras Ariès parece atribuir esa falta de “sentimiento de infancia” al alto índice de mortalidad infantil debido a las precarias condiciones higiénicas y sanitarias, Postman atribuye esa invisibilidad medieval de la infancia fundamentalmente a la invención de la imprenta. El privilegio de la comunicación oral perteneciente a todas las edades, torna innecesaria la distinción entre adultos y niños: “En un mundo oral no hay un concepto muy preciso de adulto y, por lo tanto, menos aún de niño” (Postman, 1999:28). Según este autor, la invención de la tipografía posibilitó retomar la escritura y la lectura, que generaría la idea moderna de autor, inaugurando una nueva forma de discurso. Postman llega a proponer que Gensfleisch Gutenberg (el más probable inventor del tipógrafo) y su “máquina” haya decretado el final del mundo medieval:

“Durante la Edad Media hubo varios cambios sociales, algunas invenciones importantes, como el reloj mecánico y muchos acontecimientos notables, inclusive la Peste Negra. Pero no ocurrió nada que exigiese que los adultos alteren su concepción de su propia vida adulta. A mediados del siglo XV sin embargo, tal acontecimiento se verificó: la invención de la impresión con caracteres móviles (...). La tipografía creó un nuevo mundo simbólico que exigió, a su vez, una nueva concepción de la edad adulta. La nueva edad adulta, por definición, excluye a los niños. Y como los niños fueron expulsados del mundo adulto, se tornó necesario encontrar otro mundo que ellos pudiesen habitar. Ese otro mundo se hizo conocer como infancia” (Postman, 1999:34)

Partiendo de un principio que argumentaría la estructura social, el autor sostiene que un grupo social está definido por la exclusividad de la información que sus miembros manejan, en donde por ejemplo si todo mundo conociera lo que los abogados conocen, entonces no habría abogados; de la misma forma en que si los estudiantes conocieran lo que sus profesores conocen, entonces no habría diferencia entre estos dos personajes. Un grupo va estar definido por la información que maneja. Unos son abogados, otros no; unos son maestros, otros no, unos son estudiantes, otros no; unos son adultos, los otros no. Así la tesis principal que pretende sostener es que la escritura manifiesta una vocación segregativa en la medida en que exige una preparación y una iniciación artificialmente construida: “Se formó una clara división entre aquellos que sabían leer y los que no lo sabían, quedando estos últimos limitados a una sensibilidad y a un nivel de interés medievales, al mismo tiempo que los primeros eran lanzados en un mundo de nuevos hechos y percepciones” (Postman, 1999:38).

La imprenta ayudó a crear la idea de infancia, porque creó una nueva idea de adulto. El adulto debía saber leer. Para fines del siglo XVIII nacieron las primeras escuelas y los niños fueron sacados de sus casas para ingresar en las mismas, donde el objetivo era enseñarles a leer, lo que quería decir enseñarles cómo convertirse en adultos<sup>20</sup>. La posición de Postman es en este sentido bastante radical, ya que considera que la accesibilidad generalizada a las informaciones –tanto en lo referente a la forma como al contenido– recrea las condiciones indiferenciadas de comunicación existentes en el siglo XIV y XV. Si por un lado con la alfabetización se tornan accesibles los *secretos*, por otro esa accesibilidad exige un largo y complejo período de iniciación. Este hecho habría creado a la infancia moderna en tanto fase de la vida relacionada con cierto “no-saber”. Había, entonces, una serie de asuntos –tales como sexo, violencia y política– que no se aplicaban a los niños.

“La convención social exigía que se mantuviese una distinción pública entre el mundo simbólico del adulto y del niño (...) La moderación lingüística por parte del adulto reflejaba un ideal social; o sea, una disposición para proteger a los niños de las actitudes groseras, sórdidas y cínicas tantas veces implícitas en el lenguaje rudo y obsceno. De parte de los niños, el cuidado reflejaba una comprensión de que aún no estaban autorizados a expresar públicamente dichas actitudes” (Postman, 1999:103)

El autor llega a afirmar que hay una cierta hipocresía necesaria para mantener ese “no-saber” de los niños, considerando que “la mejor cara de la hipocresía es, a fin de cuenta, un cierto idealismo social” (Postman, 1999:106).

### **La construcción del mito de la infancia como expresión de la naturaleza**

La tesis de Postman (1999) de que la idea de infancia fue creada por el mundo letrado, no implica que dicha consecuencia se efectuara rápidamente y sin contradicciones. Al contrario, se trató de un proceso que se extendió por siglos. Ésta fue acompañada por las influencias casi inmediatas de la *cultura letrada* en donde se afirma acerca del saber construido sobre el niño, apareciendo una serie de libros específicos que promueven la idea de una pedagogía. Entre los autores del Iluminismo, Postman destaca los pensamientos de Locke y de Rousseau como los representantes de dos visiones diferentes de niño.

Por un lado, en la idea principal de Locke, el niño sería como una hoja de papel en blanco –la célebre “tabla rasa”–. En el *Ensayo acerca del entendimiento Humano* (1690), Locke realiza una crítica contundente al innatismo. En el primer libro de la obra, uno de los principales argumentos – que formula “No existen principios ni ideas innatas”– se refiere, justamente, a los niños:

“(5)... Me parece una contradicción decir que existen verdades impresas en el alma que éstas no percibe o comprende, si la palabra imprimir significa algo distinto de hacer que se perciban ciertas verdades. Pero imprimir algo en la mente, sin que esta lo perciba, me parece difícilmente inteligible. Por tanto si los niños y los idiotas poseen mentes con ese tipo de impresiones inevitablemente tendría que percibir las y necesariamente conocerían

---

<sup>20</sup> Para ampliar esta idea podemos consultar los trabajos de Roger Chartier: “Las prácticas de lo escrito”, en Ariés y Duby (1992) *Historia de la vida privada, Tomo 5: El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII*, (pp. 113-161) Madrid: Taurus; Chartier, Roger (1994) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Universidad; y Finkelstein, David y McCleery, Alistair (2014). *Una introducción a la historia del libro*. Buenos Aires: Paidós.

y asentirían a dichas verdades. Puesto que no es así, es evidente que no existen tales impresiones” (Locke, 1956 [1690]:28-29)

En la visión de Locke de la infancia, “el niño era una persona amorfa que, por medio de la alfabetización, de la educación, de la razón, del autocontrol y de la vergüenza podía tornarse un adulto civilizado” (Postman, 1999:73). Se puede observar en dicha concepción la realización literal de su hipótesis acerca de la relación entre la incorporación de la impresión tipográfica y la infancia, apareciendo la idea de niño como un libro a escribirse. Esto nos lleva a suponer que existiría en esta posición una desvalorización de las actividades espontáneas.

Si bien, el siglo XVIII está caracterizado por la confianza optimista en el progreso del hombre (de sus ciencias) que, mediante el poder de la razón instrumental, dominaría la naturaleza, no es menos cierto que ese optimismo comenzó a ser puesto en duda por una corriente de pensamiento paralela, que Jauss (citado por Koval, 2010:65) caracteriza como una “nostalgia del comienzo”, haciendo referencia al Romanticismo y principalmente vinculado a Jean-Jacques Rousseau.

La nostalgia que viene a confrontar el mito del progreso se asocia a la construcción de un mito de signo contrario: el mito del “estado de naturaleza”<sup>21</sup>. El estado de naturaleza es un mito elaborado por el pensamiento ilustrado en el que se incluye no sólo la postulación de que en los comienzos de la humanidad habría existido una “plenitud” desaparecida para el hombre moderno<sup>22</sup>, sino también, la postulación paralela de que el ser humano moderno revive esa plenitud inicial en su infancia.

Postman destaca dos principales contribuciones de Rousseau a la idea de infancia. La primera de ellas consiste en afirmar que el niño es importante en sí mismo; la segunda, que la infancia es el momento en el que el hombre se encuentra más próximo a la naturaleza. Así, en esta visión, quien corrompe la buena naturaleza infantil es el adulto deformado por la sociedad.

“Un niño pasa seis o siete años en manos de mujeres de esta manera, víctima de los caprichos de ellas y del suyo propio. Luego de que haya aprendido esto y lo otro, o sea, después de saturar su memoria con palabras ininteligibles o con cosas que no le sirven en absoluto; después de haber ahogado su naturaleza con las pasiones que sembraron en él, le entrega este ente ficticio a un preceptor que terminará desarrollar la semilla artificial que ya está abonada y lo educa en todo, menos en conocerse, en sacar frutos de sí mismo, en saber vivir y granjearse su felicidad. Al final, cuando a este niño, al mismo tiempo esclavo y tirano, pleno de ciencia y carente de razón, tan débil de cuerpo como de espíritu, lo arrojan al mundo descubriendo su inaptitud, su soberbia y sus vicios, hace que la miseria humana y la perversidad se compadezcan. Es un error que ése sea el hombre de

<sup>21</sup> Koval, Martín (2010). “Los problemas de la lectura: de Rousseau al Romanticismo. En Rearte, J.; Solé, M. (editores). *De la Ilustración al Romanticismo. Tensión, ruptura, continuidad*. Buenos Aires: Prometeo (p.65).

<sup>22</sup> Para la mayoría de los pensadores del Siglo XVII (Hobbes, Locke, Maquiavelo) el “estado de naturaleza” era un estado pre-político en donde el ser humano no se podía quedar. Era necesario avanzar hacia la satisfacción de la necesidad de un contrato social, y así avanzar hacia un Estado Político social, donde éste prevaleciera.

El escritor Nicolás Maquiavelo (1469-1527) expresó en su libro *El Príncipe* que el hombre es perverso y egoísta por naturaleza. Solo se preocupa por su seguridad y por aumentar su poder sobre los demás.

El filósofo inglés Thomas Hobbes (1588-1679) sostiene que el ser humano es egoísta y malo por naturaleza. Explica la necesidad de pasar del estado de naturaleza al Estado de sociedad. Es indispensable vivir en colectividad, pues sin esta los individuos se destruirían a sí mismos.

En cambio, para Jean-Jacques Rousseau le dará otra connotación totalmente contraria, como fuente de bien y de verdad y a la que se debería retornar. El hombre de la naturaleza para este autor, es un hombre bueno, o por lo menos no es malo. Su única ocupación es su conservación. El deseo de conservarse no lleva a la guerra como lo plantea la teoría hobbesiana. El deseo de conservación es “querer vivir” y no “querer conquistar o dominar”, como lo plantea Goldchmidt (citado por Domecq, 2010:77).

nuestro despropósito. El de la naturaleza es de otra forma completamente distinta” (Rousseau, 2006:24)

Resulta muy interesante notar la claridad con que describe el embate de la naturaleza al encontrar el mundo social organizado, incluyendo ahí el lenguaje. Se puede afirmar que en este autor la infancia está signada por la “ingenuidad” (Koval, 2010:66), ingenuidad entendida como la conciencia pre-reflexiva y prelingüística entre el mundo interno y el mundo externo. La infancia para Rousseau sería un “antes de lo social”.

Esto mismo Starobinski (citado por Koval, 2010) lo explica: “A este estado [al estado de naturaleza] en que se supone que el hombre vive sin tener en cuenta la distinción entre lo verdadero y lo falso, Rousseau le concede el privilegio de la posesión inmediata de la verdad. En opinión del propio Rousseau, esta es realmente la infancia que un niño de hoy podría vivir todavía si no le corrompiera precozmente” (Koval, 2010:66). Así pareciera que la feliz coincidencia entre la realidad interior y la realidad exterior se ha perdido para el hombre moderno, por la vía de la reflexión y el lenguaje, por la socialización que produce un alejamiento de la naturaleza.

En el libro II de *Emilio*, que se refiere específicamente al puer –o sea, al niño que habla, que ya no es *infans*–, su definición de niño y su proyecto de educación aparecen más claramente definidos:

“Amen la infancia; favorezcan sus juegos, sus placeres, su amable instinto. ¿Quién de ustedes no ha deseado alguna vez retornar a aquella edad, en lo que la risa siempre está vagando por los labios, en la que el alma siempre está serena? ¿Por qué quieren impedir que esos *inocentes niños* disfruten de tan fugaces momentos, que huyen rápido, y de bien tan precioso, de los que no pueden abusar? ¿Por qué quieren llenar de amargura y ruina esos tan veloces primeros años, que no retornarán para ellos, y a los que ustedes ya no pueden regresar?” (Rousseau, 2006:57-58 Las itálicas son nuestras)

En este sentido, podríamos decir que Rousseau se presenta como el fundador de la *representación* de la inocencia infantil, correlativa a una fase de la vida en la que aún es posible ejercitar una “educación natural”, lo que generaría una sociedad de hombres más libres. Así lo que existe antes es valorado en un retorno a lo espontáneo y a lo intuitivo que marca una ruptura con la filosofía de la Ilustración, principalmente a la posición vista de Locke.

Hay sin embargo en su obra una constante expectativa de superación de esa contradicción en búsqueda de una organización social armónica con la naturaleza. En la interpretación “romántica” la respuesta rousseauiana residiría en un retorno, anhelado aunque imposible con la naturaleza. Si bien, no se podría asegurar que la palabra “restitución” sea utilizada por Rousseau para definir la relación deseada a la naturaleza, si encontramos la idea de “preservación” como objetivo de la educación, cuya tarea es restituir la naturaleza impidiendo que nada entorpezca el desarrollo natural en el niño.<sup>23</sup>

En el libro II Rousseau escribe que es “aconsejable que un niño no haga nada... sino de acuerdo con lo que le dicta la naturaleza” (Rousseau, 2006:73) para que el hombre no sea mal desnaturalizado. Sostiene que la educación debe dejarse guiar por los rastros que le deja la naturaleza, evitando que

---

<sup>23</sup> Para ampliar este concepto, ver el artículo de Gabriela Domecq (2010): “El arte político, la educación, y probablemente pueda afirmarse lo mismo de todas las artes, cuando no son ‘un valor de cambio para el prestigio social’ tienen como función ‘reparar’, ‘preservar’, ‘seguir’ la naturaleza y mediante estas operaciones restituirla” (Domecq, 2010:75)

el niño contraiga hábitos que lo confundan. De esta manera se inaugura una relación con la educación siendo ésta el arte de restituir el sendero de la naturaleza en el desarrollo del niño.

En este sentido, aunque parezca ingenua, la concepción de Rousseau del niño como un “pequeño inocente” y “natural”, influenció de modo extraordinario el “sentimiento de infancia” en el siglo XIX. Esta nueva visión sobre el niño trajo grandes consecuencias en los autores del Romanticismo, y sin descuidar en reconocer en qué medida somos aún unos románticos en nuestra aproximación a la infancia.

## Infantilización

“La iglesia no se llamará ya iglesia, se llamará escuela. Pero sobre los bancos de esa escuela no se sentarán solamente los niños: estará el menor eterno, el escolar reconocido incapaz para siempre de sufrir sus exámenes, de elevarse a la ciencia de sus maestros y de pasarse sin su disciplina: el pueblo. El Estado no se llamará ya monarquía, se llamará república, pero no dejará de ser Estado, es decir, una tutela oficial y realmente establecida por una minoría de hombres competentes, de *hombres de genio o de talento, virtuosos*, para vigilar y para dirigir la conducta de ese gran incorregible y niño terrible: el Pueblo. Los profesores de la escuela y los funcionarios del Estado se harán republicanos; pero no serán por eso menos tutores, pastores, y el pueblo permanecerá siendo lo que ha sido eternamente hasta aquí: un rebaño. Cuidado entonces con los esquiladores; porque allí donde hay un rebaño, habrá necesariamente también esquiladores y aprovechadores del rebaño.”

Mijail Bakunin, 2012, *Dios y el Estado*, p.45

El nacimiento de la infancia moderna trajo, como hemos visto, el necesario alejamiento del niño con relación a la vida cotidiana de los adultos, alejamiento que determinó la infancia como un nuevo cuerpo. Este sujeto, no adulto pleno, introdujo a la categoría infancia una asociación casi automática con la incapacidad. Lo que se está en falta es principalmente la razón adulta, por lo que inevitablemente desemboca en una necesidad de protección específica, ya que el niño es incapaz de comportarse en forma autónoma: “su ley es la ley del adulto” (Narodowski, 2007:38) Así se conforma una relación entre el niño y el adulto necesariamente asimétrica en virtud de una cláusula fundante de ella: el niño es heterónomo por ser niño, mientras que el adulto es autónomo por, justamente, ser adulto.

La relación que se establece se presenta a partir de la carencia de una de las partes y de la actividad compensadora de la otra; ya en *Emilio o la educación*, Rousseau anunciaba que una parte necesita de la otra: “Segunda máxima. Es necesario ayudar y suplir todo lo que les falta, ya sea inteligencia, ya sea fuerza, en todo lo que concierne a las necesidades físicas” (Rousseau, 2006:47).

Este nuevo cuerpo de la infancia fue necesario producirlo con la mayor maleabilidad y fragilidad moral e intelectual posible. Dichas características han fundamentado, justificado y hecho posible que el sujeto por formar, gobernar, disciplinar y normalizar sea mirado y definido como aquel que es incapaz de hacer algo sensato consigo mismo y por sí mismo, y que a su vez, debía ser tomado como incapaz de acumular fuerzas para transformar radicalmente la soberanía del régimen de verdad y moral establecido (Sáenz Obregón, 2009:98).

Como vimos en el comienzo de este trabajo, el hombre adulto como sujeto parlante, como sujeto-lenguaje, el poder queda vinculado a él, visualizando en el otro extremo a una situación de silencio *de facto*, a una en la cual el silencio se plantea como deber. Así, niños y niñas deben estar callados y su única posibilidad es la de oyente (Bustelo, 2007:141). Es frecuente que, en esta visión que intentamos develar, los adultos se refugien en la categoría de la experiencia –como conocimiento acumulado a lo largo del tiempo– y, bajo este ámbito, la palabra más pronunciada sea el “no”. El adulto se pone en el lugar de “la” experiencia y desde allí prohíbe, aconseja y autoriza; trazando el

límite respecto a aquel que no-habla en cuanto a posición de suficiencia e insuficiencia: ¿puede o no puede?

Para ser destinatarios del proceso de infantilización, los individuos y grupos deben ser interpelados como criaturas, es decir, como niños desdichados, necesitados, perdidos, sujetos a motivaciones que los superan, pero dignos de una entidad superior. El destinatario de la infantilización sabe muy poco de su situación, de lo que él, razonablemente, podría querer en el futuro. Sabe poco de su propio deseo y de la sociedad en su conjunto. Por suerte la infantilización vela, protegiendo a la criatura de los tres peligros que la acechan: su falta de personalidad, su intolerancia a la burocracia y el no entendimiento de la política.

Así las características del “niño bien” son, en primer lugar, su delicadeza e inocencia que lo asemejaría a corderos que se dejan guiar por el buen pastor. En segundo lugar, su falta de malicia y resentimiento, y su timidez que simbolizaría el temor al pecado, los asemeja a las criaturas tiernas. En tercer lugar, su ingenuidad y pureza que permite ser moldeado. En cuarto lugar, el niño sería “débil” y por su misma fragilidad necesitado de ayuda. De esta manera, se constituye la categoría de “niño-persona”, es decir que se habla de él pero curiosamente no aparecen en estratos ni clases sociales, ni en luchas, ni en compromisos. Es un universo extraordinariamente quieto, donde los niños-personas parecen etéreos, incorpóreos, indeterminados, desencarnados<sup>24</sup>.

Como anuncia Hannah Arendt, no se educa ni gobierna a los fuertes:

“Quien quiera educar a los adultos en realidad quiere obrar como su guardián y apartarlo de la actividad política. Ya que no se puede educar a los adultos, la palabra “educación” tiene un sonido perverso en la política; se habla de educación, pero la verdadera meta es la coacción sin uso de la fuerza” (Arendt, 1996:188)

Como tampoco se infantilizaría a quienes tienen historia, o, como lo advierte Giorgio Agamben, para quienes tienen “discurso”. Para Agamben, la idea de la infancia como “sustancia psíquica”, pre-subjetiva, se revela como un mito similar al del sujeto pre-lingüístico, que si bien:

“Infancia y lenguaje parecerían remitirse mutuamente en un círculo donde la infancia es el origen del lenguaje, y el lenguaje, origen de la infancia” (Agamben, 2004:66).

Sin embargo, para este autor la infancia ejerce una influencia todavía más decisiva sobre el lenguaje. Instauro en él la escisión entre lenguaje y discurso que caracteriza de manera exclusiva y fundamental al lenguaje del hombre. Tomando a Benveniste, se enfatiza que el hombre, en tanto tiene infancia, en tanto que no es hablante desde siempre, “escinde esa lengua una y se sitúa como aquél que para hablar debe constituirse como sujeto del lenguaje, debe decir *yo*” (p.72).

Así, la infantilización es retomar el mito de la experiencia prelingüístico del hombre (Bustelo, 2007:186), es perpetuar el estado de sujeción que porta el término infancia, que por no tener experiencia por fuera del “rebaño” (como lo veremos a continuación en Foucault) intenta generar sujetos pendientes, no de sí mismo, sino de los demás, del soberano padre/ tutor/ amo/ juez/ gobernante/ pastor/ maestro.

---

<sup>24</sup> Una ilustradora caracterización del diccionario Petit Robert (diccionario francés citado por Karsz, 2007:180) a propósito del término “*personne*”: “Ser humano, en particular cuando no se puede o no se quiere precisar su edad, sexo, apariencia, etcétera”. Una persona es... ¿nadie? El diccionario de la Real Academia Española va en el mismo sentido: “hombre o mujer cuyo nombre se omite o se ignora”, “hombre o mujer distinguidos en la vía pública”, etcétera.

## La invención del pastor para las criaturas infantiles

La infantilización como control social, condensa maneras de decir y de hacer específicas, maneras de intervenir, competencias y destinatarios diferenciados, en donde intenta fijar al sujeto al lugar de *no habla* ante el conflicto social y la emergencia de lo político. Esta forma-infancia va a ser una producción del dispositivo, en términos foucaultianos, de cristiano-rebaño de gobierno. Algunos textos de Michael Foucault<sup>25</sup> sobre la forma *pastoral* de las prácticas de formación/gobierno, en donde señalan su carácter simultáneamente individualizador y de gestión del “rebaño” en su conjunto, así como su obligada inscripción en relación de dependencia y obediencia, plantea que un conjunto de prácticas de este poder pastoral fueron apropiadas por las instituciones y el Estado moderno para el gobierno de los individuos y de la población.

En griego, pastor se dice *poimén* y en latín *pastor*. Las dos palabras vienen del mismo radical temático indoeuropeo que tiene la forma *pa/po* en el latín, con el significado básico de “alimentar” o “alimentarse”. El pastor es, por tanto, quien alimenta, “aquel que lleva de comer”. Las dos palabras comparten el radical temático con *país*: niño, y *paideia*: “producto del alimento, “educación” (Kohan, 2004:96).

El poder pastoral es una vieja forma de poder cuya técnica reconoce raíces en diversas culturas antiguas, pero tuvo un desarrollo particular con los hebreos. No es una técnica particular, sino que es una forma de racionalidad política, un modo de pensar y ejercer las relaciones de poder. Entre los hebreos, el poder pastoral tenían las siguientes características:

1. El pastor ejerce su poder sobre un rebaño más que sobre una tierra.
2. El pastor reúne, guía y conduce a su rebaño. El rebaño existe sólo por presencia inmediata y la acción directa del pastor, sin pastor no hay rebaño.
3. El pastor tiene un propósito para su rebaño y se ocupa de que cada uno de sus miembros lo alcance. Debe o bien conducirlo hasta los mejores pastos, o bien llevarlo de nuevo al redil.
4. El pastor cuida todo el tiempo de su rebaño, inclusive cuando duerme; está todo el tiempo atento a cada uno de sus miembros. El ejercicio del poder es un “deber”, un deber glorioso.

En esta tecnología de poder, el cristianismo de los primeros siglos introduce significativas transformaciones en, por lo menos, cuatro planos:

1. El pastor debe asumir la responsabilidad, no sólo por el destino del rebaño y de cada uno de sus miembros, sino la responsabilidad de todas las acciones de ellos, de todo el bien y el mal que ellos son susceptibles de producir; el pecado de cualquier miembro del rebaño es imputable al pastor; se establece un vínculo moral entre el pastor y cada uno de los actos de sus protegidos, aun en los más pequeños detalles. Al ayudar a su rebaño a encontrar la salvación, el pastor encontrará también la suya;

<sup>25</sup> Para el tema pastoral en este trabajo se tomaron los textos de Michel Foucault (2000) “Omnes et singulatim: hacia una crítica de la razón política”, en *Tecnología del yo y otros textos a fines*; y (2011) “Clase 8 de febrero de 1978”, “Clase 15 de febrero de 1978”, “Clase 22 de febrero de 1978” y “Clase del 1º de marzo de 1978”, en *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France: 1977-1978*.

2. La relación entre el pastor y el rebaño es una relación de dependencia absoluta, tanto individual como grupal; se trata de una relación de sometimiento personal en la cual la obediencia es una virtud. En el cristianismo, el lazo con el pastor es un lazo de sumisión personal. Su voluntad se cumple no por ser conforme a la ley, sino principalmente por ser su voluntad. Lo cual no es un medio provisional para alcanzar un fin, sino más bien un fin en sí. Es un estado permanente; la ovejas deben someterse permanentemente a sus pastores: *subditi*;
3. El pastor necesita, para cuidar del rebaño, conocer acabadamente cada uno de sus miembros; precisa saber sus necesidades materiales; lo que cada uno hace en público, sus pecados; y, por último, no puede cuidar de ellos sin que le revelen la verdad sobre ellos mismos, sus más íntimos secretos; el pastor debe conocer lo que pasa en el interior del alma de cada uno, para lo cual el cristianismo se apropia de dos instrumentos esenciales del mundo helénico: el examen y la dirección de la conciencia<sup>26</sup>; con la diferencia que su propósito no era cultivar la conciencia de uno mismo, sino permitir que se abriera por completo a su director para revelarle las profundidades del alma;
4. Todas las técnicas anteriores señaladas, el examen, la confesión, la dirección de la conciencia, tienen como objeto inducir a los miembros del rebaño a su “mortificación” en el mundo terrenal: la mortificación no es la muerte, pero es una renuncia al mundo y a uno mismo: una especie de muerte diaria. Una muerte que, en teoría, proporciona la vida en el otro mundo.

Con estos instrumentos y técnicas, el Estado adapta a sus fines el poder pastoral cristiano. Por ejemplo, le interesa asegurar la salvación de las personas, pero no en otro mundo, en el cielo, sino en este mismo mundo, en la tierra; esta salvación adopta diversos significados, nombres e instrumentos: salud, bienestar, seguridad, protección contra accidentes; mantiene la figura de los encargados de administrar el poder pastoral; pero los administradores se diversifican: pasan a ser instituciones públicas como las escuelas, hospitales, etc.; finalmente el Estado desarrolla formas específicas y sofisticadas de conocer al ser humano en dos dimensiones: una globalizante y cuantitativa, relativa al conjunto de la población, y otra analítica, concerniente a los individuos (Kohan, 2003:99).

A la luz de este discurso pastoral, la infancia se constituye escolarmente como lo indica Mariano Narodowski (2007): “La pedagogía declara que, a partir de su propuesta, se deja de considerar al niño un *hombre-pequeño* para colocarlo en su lugar de infante”<sup>27</sup>. Así toda la producción discursiva de la pedagogía se pondrá como meta el intentar demarcar tanto los límites entre la infancia y la adultez como los deberes y derechos que le atañen a cada uno de estos sectores en que ahora la población queda dividida. Así, una parte cuantitativamente relevante de la población es infantilizada a través del ejercicio de una relación de poder instituida en el ámbito denominado *escuela*, en la medida en que la configuración escolar implica un conjunto de reglas intrínsecas a estas, ininteligibles fuera de ella (como pararse cuando un adulto entra, caminar en hilera, de varones y

---

<sup>26</sup> “Se sabe que el examen de conciencia estaba extendido entre los pitagóricos, los estoicos y los epicúreos, que veían en él una forma de contabilizar cada día al mal y el bien realizados respecto a los deberes de cada uno. Así cada cual podía medir su progreso en la vía de la perfección, por ejemplo, el dominio de uno mismo y el imperio ejercido sobre las propias pasiones” (Foucault, 2000:115).

<sup>27</sup> Narodowski, Mariano (2007): *Infancia y poder. La formación de la pedagogía moderna*, p.54.

otras de mujeres, saludar todos al mismo tiempo y en armonía, etc.) y que trascienden los límites de la explicación de fines que uno de los componentes de la relación (la población adulta) impone y proclama como los únicos fines reales. Por lo que, como se dijo anteriormente, “que niño no se nace; a ser niño se aprende y, sobre todo, se aprende en la escuela”<sup>28</sup>.

Una de las figuras privilegiadas en la adopción del poder pastoral por el Estado moderno, en las instituciones educacionales, va a ser la figura del docente-pastor. Él asumirá la responsabilidad por las acciones y el destino de su grupo y de cada uno de los integrantes. Él se encargará de cuidar del bien y del mal que puedan suceder dentro del salón de clase. Él responderá por todos los pecados que puedan ser cometidos en “su” espacio. Aunque adquiera modalidades leves y participativas, entre el docente y su grupo hay una relación de convencimiento absoluto; sin el docente, los alumnos no sabrían qué hacer, cómo aprender, de qué manera comportarse: ellos no sabrían lo que está bien y lo que está mal, cómo juzgar la actitud de un colega, la falta de esfuerzo de sí mismo para cumplir una tarea. Por último, no sabrían que para disfrutar de una vida feliz y de una sociedad justa tiene que darse una forma de sacrificio o renuncia de sí y del mundo.

Pero, como nos advierte Walter Kohan (2003), no se trata de hacer del docente el villano de la historia. Él también es en muchos sentidos, rebaño, de los orientadores, consejeros, directores que por su parte, son rebaño de los administradores, supervisores, gestores de políticas públicas. No se trata de una historia de villanos, sino de dispositivos intencionales, aunque no personales, que sujetan a los diversos participantes de la institución escolar en función de la posición relativa que cada uno de ellos allí ocupa<sup>29</sup>.

Volviendo a la relación asimétrica entre docente y alumno, el término “ayudar” suele confundirse con “reorientar”, “reeducar”, cuando no “salvar”, diferencias que no siempre saltan a la vista. Generalmente, “la relación de ayuda a los alumnos” característica de la infantilización recuerda la “salvación de los seres” característico de la Pastoral. Ayudar quiere decir socorrer, amparar y, si es posible, salvar. Enteramente guiada por una voluntad de reparación, de restablecimiento, de rehabilitación, y de enderezamiento: se trata de convertir lo que existe en lo que debe existir, permitiendo que cada niño de carne y hueso se parezca lo más posible al niño que le incumbe ser. Un ideal que tiene un estatus de verdad revelada: se cree o no se cree en él y punto. En resumen, todos los niños deben ser tratados humanamente posibles, como humanos. El término “humano” aquí constituye una consigna, un proyecto, un ideal, el deber-ser que los niños de carne y hueso no han realizado todavía<sup>30</sup>.

Así, la infantilización se dirige a criaturas, o sea, a personas que se supone están en situación de carencia ante todo personal, afectiva, existencial. Estas criaturas plantean demandas, hacen llamamientos, se empeñan en deseos que por sus condiciones de vida les impiden realizar o resolver y que por lo tanto justificaría al maestro la toma a cargo; es una dimensión constitutiva para hacerse cargo de alguien. Para esto, es preciso que se instale al profesional como aquél que lo acoge.

<sup>28</sup> Narodowski, Mariano (2007), p.57.

<sup>29</sup> Kohan, Walter (2004) *Infancia entre educación y filosofía*, p.101.

<sup>30</sup> Esta idea es una adaptación que desarrolla Saül Karsz, (2007) de la intervención en *caridad*.

### **El “tomar a cargo” como el modelo de intervención del maestro/pastor**

Hasta acá presentamos a la infancia como una posibilidad de un llegar a ser, como potencialidad de lo que será en el futuro: los niños son potencialmente razonables, democráticos, juiciosos, tolerantes. Pero también son potencialmente sus contrarios. La pura potencialidad de la infancia puede expandirse en dimensiones antagónicas. En función de esa pura potencialidad, la infancia es el material de los sueños políticos que una educación bien entendida sabrá producir. Por lo tanto, los niños *viven* la situación, mientras que el profesional se *hace cargo*.

Tomar a cargo, como lo entiende Saül Karsz (2007), es orientar, aconsejar, conducir, dirigir, encaminar. La toma a cargo induce lo que es deseable, lo que conviene desear, lo que hay que desear cuando se es mujer u hombre, niño o adulto. Su intención pasa por generar ciertos modelos de vida, los pensados como los correctos por el maestro. Se dan por sentados ciertos arquetipos de normalidad hacia los cuales la toma a cargo conduce y empuja a sus destinatarios.

Se dirige a niños y niñas que, como se desarrolló anteriormente, se suponen están en situaciones de carencia, de problemas y que por lo tanto demandan, hacen llamamientos que el maestro se hace cargo. Tomar a cargo es hacerse cargo de alguien que lleva con o sin su consentimiento. Se trata de obrar *para* el niño.

El éxito de su intervención consistirá en que los niños y niñas participen de la actividad educativa desarrollada en el sentido de concurrencia, de hacerse presente y que en la misma no haya conflictos o violación a las normas imperantes. Que la actividad que se esté desarrollando se desenvuelva sin inconvenientes. De esta manera los niños y niñas se quedan “suspendidos en un quietismo”. Quietismo no entendido como falta de movimiento físico sino como un modelo que manifiesta una falta de protagonismo real y efectiva (Waichman, 1993:148) Bajo la óptica de la toma a cargo, el niño que participa de la actividad siempre necesitará del maestro-pastor, el que sabe y conoce. Apunta a la perpetuación del orden social de que la infancia sea in-fale, que no tiene el uso de la palabra, de la palabra que produce efectos, de la palabra que significa, ya que, el único que sabe es el que interviene.

## Una democracia por venir para la escucha

“el consenso en una sociedad democrática liberal es –y siempre será– la expresión de una hegemonía y la cristalización de relaciones de poder. El límite que establece entre lo que es y lo que no es legítimo es un límite político y por esa razón, debería seguir siendo cuestionable”

Chantal Mouffe, 2011, *El desafío de Carl Schmitt*, p.72

Los niños no son un sujeto colectivo y no han logrado un movimiento sobre sus necesidades ni luchado por sus derechos. Y como hablamos de democracia en su forma representativa, el problema básico de la infancia es que no puede autorrepresentarse. Y sin poder social es difícil construir poder político. La cuestión de la infancia no es sólo un problema de identidad sino principalmente de igualdad, y esto es en principio lo más importante que debería garantizar una democracia.

La política entra en juego sólo si algún “poder indirecto” (como lo llama Schmitt) trata de imponer sus concepciones propias de justicia y bien común al Estado. Sin capacidad de autorrepresentarse, la defensa de los derechos de la infancia queda indefectiblemente en manos de los adultos. Se nos presenta aquí varios problemas no menores en esta representación “sin mandato”, es decir, que las autoridades, los organismos de la sociedad civil y el mercado toman decisiones en nombre de la infancia haciendo suponer una representación no delegada y no demostrable. (Bustelo, 2007:159)

Como ha explicado Baratta (citado por Bustelo, 2007) puede existir una cierta legitimidad en una representación sin mandato, pero esto depende del vínculo comunicativo entre pares y del deber de los adultos “de aprender de los niños” y de “penetrar cuanto sea posible al interior de la perspectiva de los niños”. No hay ciudadanía sin voz y aquí los adultos necesitan un verdadero curso intensivo en fonoaudiología.

“Sólo configurando el derecho del niño a ser escuchado, como deber de los adultos de escucharlo y aprender de él, es que el principio contenido en el artículo 12 se coloca como el principio central de la CDN e indica un largo camino hacia el futuro de la relación entre niños y adultos. Pero éste también es el camino hacia el futuro de la democracia” (Baratta en Bustelo 2007:160)

Jacques Derrida y Anne Dufourmantelle (2000) invitan a interrogar la política desde su imposibilidad, habilitando su *hospitalidad* absoluta abierta a la venida del (y de lo) otro; del extranjero, el que “viene hoy para quedarse mañana”. Los autores colocan a la hospitalidad en primer plano, pues sobre ella necesariamente deberá versar una política *por venir*. Hospitalidad es la cualidad de acoger y agasajar con amabilidad y generosidad a los invitados o a los extraños. “Hospitalidad” se traduce del griego *fi-lo-xe-ní-a*, que significa literalmente “amor (afecto o bondad) a los extraños”. En latín *hospitare*, significa “recibir como invitado”.<sup>31</sup>

Derrida y Douffourmantelle afirman que el recién llegado como sujeto de hospitalidad guarda una relación ambivalente con el lugar que lo recibe. Para recibirlo, primero hay que diferenciarlo de un

<sup>31</sup> Existen algunas palabras con raíces latinas que están estrechamente relacionadas como hospital, hospicio y hostel. En cada una de estas palabras, el significado principal se centra en un anfitrión que da la bienvenida y responde a las necesidades de las personas que se encuentran temporalmente ausentes de sus hogares.

nosotros (los de la casa), y por lo tanto establecer una relación asimétrica entre anfitrión (dueño de la casa) y huésped (invitado):

“Es el déspota familiar, el padre, el esposo y el patrón, el dueño de la casa quien hace las leyes de hospitalidad” (Derrida y Douffourmantelle, 2000:147)

De tal suerte, las operaciones que dan cuenta de la hospitalidad en tiempo y espacio, esto es, según las leyes y el derecho que acogen y subordinan condicionalmente al recién llegado, conllevan en sí mismas un gran potencial de perversión, puesto que la inclusión se fundamenta primero en la exclusión –la condición para ser sujeto de hospitalidad es no pertenecer, y ésta es una condición que signa de aquí en adelante al conjunto de relaciones que establecen con el anfitrión–.

Tal vez, por tal motivo Derrida evita hablar de emancipación, ya que la hospitalidad habla de *otra modalidad de la palabra posible*, habitando su pensamiento *otro* de la responsabilidad y de la decisión, es decir, de la política (Penchaszadeh, 2013:159). La lectura tradicional de la emancipación inscribe la libertad en el terreno de la autonomía, ligado a la historia del sujeto como *sujeto autónomo*. La emancipación se hace siempre contra algo o alguien, es preciso soltar la mano, así lo designa su etimología, del latín *emancipare*, de *ex* ‘fuera’, *manus* ‘mano’, ‘potestad’, y *câpère* ‘coger’, ‘tomar’<sup>32</sup>. Para ello, Derrida busca deconstruir a la emancipación, como parte esencial de la libertad del sujeto, reinscribiéndola en la dimensión recurrente e insuperable de la heteronomía. La emancipación entraña un momento negativo de *autonomización* que implica una memoria que olvida y recuerda; reprime algo de sí para “hacer” y “accionar” sobre el mundo.

Como nos recuerda Paula Penchaszadeh, en la medida en que se asume que “la decisión es siempre decisión de otro”, ya no podrá pensarse una emancipación sin una revuelta de los fantasmas, sin una *negación de toda emancipación* (es decir, sin una traición a la emancipación), pero aun así, necesario acontecimiento. Dice Derrida en *Espectro de Marx* citando el *Dieciocho Brumario*: “Los hombres hacen su propia historia, pero no lo hacen por su propio movimiento, ni en las condiciones elegidas por ellos solos, sino en las condiciones que encuentran, aquellas que se les dan y se les transmiten”. Emancipación equivale a interiorización y reapropiación pero “hasta cierto punto”, pues no hay apropiación posible del otro y del sí mismo ahí donde se asume la ausencia de toda identidad y origen (Penchaszadeh 2013:161). Por eso nuestra concepción rechaza, también, la idea de libertad. Puede advertir lo nuevo, pero sólo lo será en función a las coordenadas de su contexto. Se puede ser creador, revolucionario e incluso subversivo; se pueden crear términos, objetos y prácticas, todo ellos nuevos, es lo que sucede con frecuencia en sociedades como la nuestra que alimentan el cambio y el progreso; pero no se puede ser creador, subversivo o revolucionario más allá de las condiciones lingüísticas, religiosas, ideológicas, familiares, políticas, etc., que reinan en cada uno de nuestros respectivos mundos y épocas. “Ni siquiera los científicos pueden hacer descubrimientos o inventos más allá del contexto teórico de su momento” (Eidelsztein, 2012:50).

Volviendo al tema de la hospitalidad, esta no es *tolerancia*. Tal como lo concibe Derrida, busca romper con el sentido común que hasta ahora la ha asociado a la soberanía, a un sujeto que es capaz de dar al otro un lugar y de constituirse a sí mismo en el acto de dar. De ahí que para Derrida, la tolerancia representa lo contrario y el límite de la hospitalidad. La tolerancia del otro encierra un acto de soberanía, pues la acogida se encuentra supeditada a un “yo puedo” y a una afirmación de la

<sup>32</sup> Joahn Coromina (1987), *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*.

propiedad, por la cual Derrida la define como la hospitalidad *condicionada*, sujeta a la lógica del cálculo del “yo” que invita (donde un sujeto soberano se afirma y se constituye en el acto de *dar* hospitalidad):

“la tolerancia es *ante* todo un acto de caridad. Caridad cristiana, por consiguiente, incluso si puede parecer que judíos y musulmanes se apropian de ese lenguaje. La tolerancia está siempre del lado de “la razón del más fuerte”: es una marca suplementaria de soberanía; es la cara amable de la soberanía que dice, desde sus alturas, al otro yo te dejo vivir, tú no eres insoportable, yo te abro un lugar en mi casa, pero no lo olvides: yo estoy en mi casa...” (Derrida, 2000)

En cambio, el concepto de hospitalidad que invoca es la de su carácter incondicional asociada al *acontecimiento* del otro (del radicalmente otro) que irrumpe y llega:

“la hospitalidad pura o incondicional no consiste en una *invitación* (“yo te incito, yo te acojo en *mi* casa con la condición de que tú te adaptes a las leyes y normas de mi territorio, según mi lenguaje, mi tradición, mi memoria, etc.). la hospitalidad pura e incondicional, la hospitalidad *misma* se abre, está de antemano abierta, a cualquiera que no sea esperado ni esté incitado, a cualquiera que llegue como visitor absolutamente extraño, no identificable e imprevisible al llegar, un enteramente otro. Llamemos a esta hospitalidad de *visitación* y no de *invitación*. La visita puede ser muy peligrosa, no hay que ocultarlo; pero una hospitalidad sin riesgo, una hospitalidad garantizada por una póliza de seguro, una hospitalidad protegida por un sistema de inmunidad contra el totalmente otro, ¿es una hospitalidad verdadera? Aunque es cierto, digámoslo una vez más, que el levantamiento de la inmunidad que me protege del otro puede acarrear un riesgo de muerte.” (Derrida, 2000)

El concepto de hospitalidad encierra una aporía, una contradicción ya que se define en el cruce de lo condicional y lo incondicional; es decir, debe darse más allá del saber y del poder. Por eso la hospitalidad trasciende la política, la ética y lo jurídico, pero no se puede dar más que a través de ellos, de sus determinaciones y condiciones. Se puede pensar una hospitalidad incondicional porque hay ciertas condiciones concretas en las que la hospitalidad se *da* (y se limita):

“Pero (y esta es la incondicionalidad) yo no puedo abrir la puerta, exponerme a la llegada del otro y darle cualquier cosa sin hacer una hospitalidad efectiva, sin dar concretamente alguna cosa determinada. Esta determinación debe reinscribir entonces en lo condicional en unas condiciones. Si no, no da nada” (Derrida, 2000)

Por lo que la democracia debe pensarse, entonces, en el cruce de hospitalidad y emancipación o, en términos derridianos, en la imposible transacción del imperativo de heteronomía y el imperativo de autonomía. (Penchaszadeh 2013:161). Una democracia por venir, como lo plantea Derrida, es de un cuestionamiento profundo de la pertenencia y del derecho a *tener derechos fundados en la ciudadanía y en el Estado*. Se trata para Derrida, de repolitizar la política mediante una alianza o vinculación (de una hospitalidad) más allá de lo político, tal como ha sido definido hasta ahora. La democracia por venir concordaría con aquello que deja vivir juntos a vivientes singulares (sin importar quienes) cuando aún no están definidos por una ciudadanía.

En una situación donde la autonomía de una persona está en desarrollo y la heteronomía necesita ser constituida no como negación de la individualidad o como una situación opresiva sino como relación con “el otro”, y en este caso me refiero a la sociedad, es indispensable la presencia de lo público. (Bustelo, 2007:168) La infancia como relación social requiere de una política en el sentido de que su instrumentación será el resultado de luchas de reconocimiento. Y el espacio que pueden

configurar esas luchas es público y su corolario concreto son políticas predominantemente aunque no exclusivamente estatales, en donde el componente educativo tiene un rol crucial. (Bustelo, 2007:176)

### **El “tomar en cuenta” como el modelo de intervención de una democracia por venir**

Pensar en el “tomar en cuenta” como propuesta de la intervención de una democracia por venir, le correspondería al profesional de las políticas educativas, no dar u otorgar un lugar al niño, sino reconocer el lugar que los sujetos ya ocupan, con o sin su ayuda. Es reconocer su voz y que a su vez es reconocida. No se da la palabra, sino la consciencia que su voz es igual a la mía, que solo tiene que ponerla en funcionamiento y asumir el desafío de utilizarla. Esto significa que los niños son reconocidos como parte y partido de las situaciones en la que se intervienen desde las políticas públicas. Por lo que el trabajo a desempeñar es más bien de acompañamiento, más que de guía; de indicación de vías posibles, más que de educación en pos de horizontes inapelables. Se trata de instalar balizas, de dejar que los niños y niñas se organicen: en sus expectativas, con sus compañeros, en sus actividades.

Lo que interesa en esta perspectiva es cambiar la preposición *para* por la de *con*. No es la intención de desaparecer el término “*para* los niños” ya que hace referencia al destino de algo, dirección, utilidad; pero el significado de la expresión “*con* los niños” hace que se convierta en cuestión principal que los mismos sean los protagonistas de hacer algo, de estar junto a alguien, revela relación y lo más importante indica la condición de producir algo. No se trata de “gobernar para los niños” de que sean beneficiarios de la intervención, sino de “gobernar con los niños”, creando espacios institucionales que garanticen el derecho a ser escuchado y de participar activamente en proyectos que garanticen su bienestar.

Participar es ejercer ese poder de tomar decisiones, actuar y transformar la realidad (Burin y otros, 1998), por lo que tiene una justificación por sí misma y no por los resultados. Según Robirosa y otros (1990) participar significa tomar parte de algo con otros, significa repartir o entrar activamente en la distribución de responsabilidades y compromisos; integrando tres aspectos:

- Formar parte, en el sentido de pertenecer, ser integrante,
- Tener parte en la opinión de las acciones determinadas,
- Tomar parte, entendida como influir a partir de la acción.

Para ello, la intervención se centra en problemáticas que es preciso desplegar, en interrogaciones que importa descifrar. Así los conflictos que surgen en la situación no son evitados u ocultados, sino por el contrario son señalados; no tanto para resolverlos como para dejarlas marcadas y contribuir a su elaboración. No se intenta salvar al niño del conflicto, sino acompañarlo. No se trata de que sean responsables, sino de proponerles que se las arreglen para responsabilizarse de lo que puedan, en el marco de límites institucionales dados, en el seno de una formación económico-social en la que no ha elegido vivir pero en la que le tocó vivir. Responsable de una parte de su destino, de algún segmento de su vida individual y colectiva.

En el “tomar a cargo” como intervención del maestro-pastor, los niños se quejan ante una situación problemática aquejando sus demandas; en el “tomar en cuenta”, los niños objetan, interrogan. No

porque sean niños distintos, sino porque la mirada de la intervención difiere. En la primera, ante la demanda se lo lleva, aquí se los acompaña. Para que la persona tenga problemas, se precisa que sean *tomadas a cargo*, pero los problemas pasan a ser problemáticas cuando dichas personas están incluidas en la *toma en cuenta*.

En este caso, acompañar significa en hacer algunos pasos con el niño o niña sabiendo que la decisión lo va a tomar él o ella y que en algún momento lo tendre que dejar. Desde esta óptica, el niño que se encuentra en situación de intervención necesitará separarse del maestro porque puede solo, ya que esa fue la propia intencionalidad de la intervención de una democracia por venir. El saber del maestro pasa en cuándo soltarle la mano, cuándo dejarlo solo, que no es lo mismo de un “ya está”. El saber pasa en ir interpretando que lo que los niños ya pueden ir resolviendo algunas problemáticas.

En este contexto educar se refiere a dos aspectos, por un lado, se trata de ayudarlos a señalar los riesgos que toman (porque estar vivo implica necesariamente arriesgarse), es decir, es dar información de ciertas reglas sociales y las posibles consecuencias que tiene algunos actos; ya que aquel que participa debe estar en condiciones de evaluar la información de la posible magnitud, vinculaciones y contexto de los asuntos a decidir. Por otro lado, la intervención no intenta ayudar a la persona en su conjunto, sino que se interviene sobre tendencias, condiciones o dimensiones de la persona que intenta apartarlas o afirmarlas en función de su participación, ya que se presentan como limitantes o posibilidades. Lo que se concibe en este modelo de intervención es que no todas las personas tienen la misma predisposición de tomar decisiones, ya sea por aspectos externos (situaciones políticas y sociales) como internos (condicionantes, falta de ejercicio); y además reconoce que la participación no es automática o espontánea, es un proceso de desarrollo de la conciencia crítica y de la adquisición de poder. Es un proceso que supone ejercicio permanente de derechos y responsabilidades en función de sus intereses y capacidades. Es algo que se aprende y perfecciona (Ribarosa y otros, 1990).

### ***Posibles desafíos a modo de cierre***

Las experiencias y debates sobre lo público protagonizadas por los niños, aún aquellas que forman parte de programas educativos, resultan marginales en la vida cotidiana escolar y en las políticas sociales. A contrapelo de estas categorías, el registro documental de ciertas investigaciones de campo (Batallán y Campanini, 2008; Batallán, 2011; Baratta, 2007; Bustelo, 2007), los muestran participando directa o indirectamente en reclamos y propuestas de transformación tanto del espacio social, como de los ámbitos en los que viven habitualmente.

Uno de los aspectos más controvertidos es si es posible, y en qué términos, pensar políticas sociales que atiendan a la infancia sin asumir discursos que partan de la necesidad de compensar déficit o carencias –de madurez sexual, de autonomía, de responsabilidad, de ciertas facultades cognitivas– de atribuirle el papel de receptor pasivo de educación y protección, o de mantener lo mejor posible su *tránsito* a la adultez. El sentido es *político*, por lo que nos lleva a despertar una vigilancia reflexiva permanente acerca de los silencios sobre los cuales se erigen las certezas de nuestras sociedades. Para esto, es central colocar la posición de los hablantes afuera de su condición de infancia. Esto requiere pensar nuevos dispositivos basados en una hermenéutica de la infancia o como lo anuncia Ângela Nunes (2013) una “antropología del niño”, es decir una antropología interesada en interpretar el modo en que los niños entienden el mundo y su sociedad. Para ello se debe concebir al niño como agente social, dotado de capacidad de reflexión y acción sobre la sociedad.

Lo que se trata, es de una responsabilidad y no una moral compasiva, o de una solidaridad “protectora”. (Bustelo, 2007:189). Esta responsabilidad es entrar en la experiencia de “ellos” que sufren la opresión, que no tienen voz y a quienes se pretende mantener en la mudez. Poder entender que las políticas sociales se enriquecen cuando en los programas e instituciones se presentan distintas formas de entender el mundo, incluyendo las de los niños y niñas. Políticas sociales con intercambios reales, con debates abiertos, que se distancian de las concepciones que consideran a unos centrales, correctos, esperados, y a los “otros” pintorescos, tolerables y, eventualmente, respetables. Una estrategia política razonable debería poder “trabajar sobre los silencios”, es decir, debería poder moverse alternadamente en la dimensión de la autonomía y de la heteronomía. Para ello, es preciso abrir la escucha a lo no dicho, a lo que se dice “entre líneas”, a lo reprimido. Este interés por recuperar el punto de vista del otro llevaría efectivamente a los niños/as como interlocutores válidos para la planificación de políticas y contribuir en la búsqueda de alternativas. Hablaríamos así de la gestación de “políticas de la infancia”, del reconocimiento de nuevas prácticas sociales que ya están siendo inventadas por niños y niñas. Una perspectiva que procure establecer comunicación y escucha, en donde el construir múltiples saberes, reconsiderar los usos del tiempo y del espacio, la arquitectura escolar y urbana, el currículo, los horarios de la institución que lo abordan, son algunas de las cuestiones en las que los niños como protagonistas puedan participar. La idea es poner sobre la mesa diferentes formas de entender el mundo y a la selección, a la coexistencia, al diálogo y a la confrontación de los diferentes puntos de vista.

### **Posible metodología de investigación**

Pensar en una posible metodología de investigación que intente buscar respuestas sobre qué lugar de la política para aquellos que “aun no hablan” demanda apelar a un amplio conjunto de metodologías de las ciencias sociales que nos permitan combinar exitosamente diferentes perspectivas y herramientas de análisis. El diseño de esta investigación debería ser de corte cualitativo en donde los niños, padres y responsables de llevar adelante las políticas sociales de infancia serían habitante de una región no urbana asignada en la ciudad de La Plata.

Este proyecto propondría dos grandes núcleos en lo referente a la composición del corpus. Por un lado, el corpus compuesto por los programas de las políticas sociales asignadas a la población de la niñez que se encuentre afectando a dicha región. Por otro lado, el corpus que se construirá a través de nuestras intervenciones concretas con los sujetos en las situaciones propuestas de entrevistas con niños, padres y responsables de las políticas sociales y educativas.

Cada corpus va a requerir diferentes tareas de sistematización y organización para su posterior análisis. El primer conjunto será compuesto por el abordaje de los materiales documentales provenientes de diferentes programas de políticas educativas, formales y lo llamados “no formales”, tomando un recorte al momento de realizar la investigación que nos permita dar cuenta de los discursos existentes en el período de indagación. Abordaremos estos documentos como fuentes, dando cuenta del rol de la interpretación y cristalización de conjuntos de representaciones sobre los niños que circulan socialmente por diferentes canales (la escuela, centros comunales, centros barriales, clubes, etc.) de la región.

Una vez construido el corpus que llamaremos documental, iniciaremos la producción de información de primera mano, es decir información producida a través de interacciones con los sujetos de la investigación (niños, padres, responsables de políticas sociales). Para esta etapa de la investigación nos proponemos abordar la población de niños de los primeros años de escolarización primaria (entre 6 a 11 años) que habiten en la región designada y que concurren a programas de políticas sociales y educativas. Complementariamente, se entrevistara a los adultos a cargo de dichos programas. De este modo, intentaremos construir un marco en el cual la palabra de los niños y de los adultos más cercanos pueda ser comprendida en sus propios términos para, luego, someter esos términos a un minucioso análisis. La propuesta en este caso es entrevistar entre ocho y diez niños o niñas, a los que accederemos a través de la técnica de bola de nieve, desde un informante cercano para luego reponer el entorno de producción de ese mismo sujeto, entrevistando a sus padres y eventualmente al o los responsables de los programas de políticas sociales a las cuales concurren.

En esta etapa será necesario tener muy en claro el corpus documental, por su posible impacto en la tarea de los docentes a cargos y por los modos en que el corpus pueda aparecer y visibilizarse en los testimonios de los adultos y niños. El análisis de los datos estará centrado en sistematizar las acciones políticas de los niños y niñas de la muestra y colocarlas en relación con lo que los documentos analizados manifiestan.

## **Bibliografía**

- Adler, Max (1975). *Democracia política y democracia social*. México D.F.: Ediciones Roca.
- Adorno, Theodor (2009). “Tabúes de la profesión de enseñar”. En *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu. (pp.66-82).
- Agamben, Giorgio (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Alvarez-Uria, Fernando; Varela, Julia (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Ananiadis, Grigoris (2011) “Carl Schmitt y Max Adler: lo irreconciliable de la política y la democracia”. En Chantal Mouffe (comp.) *El desafío de Carl Schmitt*. Buenos Aires: Prometeo. (pp. 183-208).
- Arendt, Hannah (1996). “La crisis de la educación”. En Arendt, H. *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arendt, Hannah (2008). *Sobre la revolución*. Buenos Aires: Alianza.
- Arendt, Hannah (2012). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Ariès, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Aristoteles (2005). *El arte de la Retórica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Badiou, Alain (2007). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Bakunin, Mijail (2012). *Dios y el Estado*. Buenos Aires: Arte Gráfico.
- Baratta, Alessandro (2007). *Justicia y derechos del niño*, N° 9, agosto 2007. Santiago de Chile: UNICEF.
- Batallán, Graciela; Campanini, Silvana (2008). “La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democracia de la escuela”. En *Cuadernos de Antropología Social N° 28* (pp.85-106), 2008. Recuperado en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n28/n28a05.pdf>.
- Batallán, Graciela (2011). “La invisibilidad de los niños y jóvenes en el debate sobre la participación política”. En Batallán, G.; Neufeld, M.R. (coord.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (pp. 15-24). Buenos Aires: Biblos.
- Bauman, Zigmunt (2007). “Modernidad y ambivalencia”. En Josexo Beriain (comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos. (pp.73-119).
- Beck, Ulrich (2007) “Cómo los vecinos se convierten en judíos. La construcción política del extraño en una era de modernidad reflexiva”. En *Revista Papers*, N°84, 2007, pp.47-66.
- Berlin, Isaiah (1974). *Libertad y necesidad en la historia*. Madrid: revista de Occidente.
- Brougère, Gilles (2003). “juego”, en Jean Houssaye (coord.), *Cuestiones pedagógicas. Una enciclopedia histórica*, México D.F.: Siglo XXI.

- Burin, David; Karl, Itsvan; Levin, Luis (1998). *Hacia una gestión participativa y eficaz*. Buenos Aires: Ciccus.
- Bustelo, Eduardo (2007). *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castan, Nicole (1991). “Lo público y lo particular”. En Ariès, P.; Duby, G., *Historia de la vida privada*, Tomo 6. Buenos Aires: Taurus, p.15-55.
- Castello, Luis; Márcico, Claudia (2005) *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*. Buenos Aires: Altamira.
- Cohen, Jeffrey Jerome (2000). “A cultura dosmonstros: sete teses”. En Tomaz Tadeu da Silva (comp.) *Pedagogia dos monstros. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, (pp. 25-55).
- Coromidas, Johan (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos;
- Chartier, Roger (1992). “Las prácticas de lo escrito”. En Ariès, P.; Duby, G. (direct.) *Historia de la vida privada, Tomo 5: El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII*, (pp. 113-161) Madrid: Taurus.
- Chartier, Roger (1994) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Universidad.
- deMause, Lloyd (1994): *Historia de la infancia*, Madrid, Alianza.
- Derrida, Jacques; Dufourmantelle, Anne (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Domecq, Gabriela (2010). “Apuntes sobre la noción de naturaleza en Rousseau. En Rearte, J.; Solé, M. (editores). *De la Ilustración al Romanticismo. Tensión, ruptura, continuidad*. Buenos Aires: Prometeo, p.73-81.
- Donzelot, Jacques (2008). *La policía de las familias. Familia, sociedad y poder*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Eidelsztein, Alfredo (2012) “El origen del sujeto en psicoanálisis”. En Revista *El Rey está desnudo* – Número 5. Buenos Aires: Letra Viva, pp. 7-56.
- Farge, Arlette (2008): *Efusión y tormento. El relato de los cuerpos. Historia del pueblo en el siglo XVIII*, Buenos Aires, Katz.
- Foucault, Michel (2000) “Omnes et singulatim: hacia una crítica de la razón política”, en *Tecnología del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel (2011a): *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (2011b). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gélis, Jacques (1992): “La individualización del niño”, en Ariès, P.; Duby, G., *Historia de la vida privada*, Tomo 5. Buenos Aires, Taurus, p.311-330.

Gil, José (2000). “Metafenomenología demonstruosidade: o devir-monstro”. En Tomaz Tadeu da Silva (comp.) *Pedagogia dos monstros. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica. (pp. 165-184).

Girard, René (2005). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.

Goffman, Erving (1970). “Sobre el trabajo de la cara”. En *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Hobbes, Thomas (2007). *Leviatán*, Tomo I. Buenos Aires: Losada.

Karsz, Saül (2007): *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínicas*, Barcelona, Gedisa.

Kohan, Walter (2004) *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

Koval, Martín (2010). “Los problemas de la lectura: de Rousseau al Romanticismo. En Rearte, J.; Solé, M. (editores). *De la Ilustración al Romanticismo. Tensión, ruptura, continuidad*. Buenos Aires: Prometeo, p.65-72.

Lytard, Jean-François (1997) *Lectura de Infancia*. Buenos Aires : EUDEBA.

Locke, John (1956): *Ensayo sobre el entendimiento humano (compendio)*, Buenos Aires, Aguilar.

Maquiavelo, Nicolás (2004). *El Príncipe*. Buenos Aires: Ediciones Libertador.

Milner, Jean-Claude (2011). *Por una política de los seres hablantes*. Buenos Aires: Grama.

Monlau, Pedro Felipe (1856) *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta y estereotipia M. Rivadeneira.

Mouffe, Chantal (2011). “Carl Schmitt y la paradoja de la democracia liberal”. En Chantal Mouffe (comp.) *El desafío de Carl Schmitt*. Buenos Aires: Prometeo. (pp. 61-79).

Narodowski, Mariano (2007): *Infancia y poder. La formación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

Nunes, Ângela (2013). “Entre juegos y tareas: Una etnografía de las actividades cotidianas de los niños A’uwë-Xavante” (MT, Brasil) En, *Ludicamente Año 2 N°4*, Octubre 2013, Buenos Aires.

O' Gorman, Edmundo (1995 [1958]). *La invención de América*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Penchaszadeh, Ana Paula (2013). “Política e infancia”, en Penchaszadeh y Biset (comps.) *Derrida político*, Buenos Aires, Colihue.

Postman, Neil (1999): *O desaparecimento da infância*, Rio de Janeiro, Graphia.

Pacheco, Ana Laura (2012): *De la fantasía de infancia a lo infantil de la fantasía: La dirección de la cura en el psicoanálisis con niños*, Buenos Aires, Letra Viva.

Preuss, Ulrich (2011). “Orden político y democracia: Carl Schmitt y su influencia”. En Cantal Mouffe (comp.) *El desafío de Carl Schmitt*. Buenos Aires: Prometeo. (pp. 231-262).

Robirosa, Mario; Cardarelli, Graciela; Lapalma, Antonio (1990). *Turbulencia y planificación social*. Madrid: Siglo XXI-Unicef.

Rousseau, Jean-Jacques (2006 [1762]): *Emilio o La educación*, Buenos Aires, Gradifco.

Sáenz Obregón, Javier (2009): “Formación: infantilización y autocreación”, en Martínez Posada, J. y Neira Sánchez, F. (compiladores), *Miradas sobre la subjetividad*, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

Simmel, Giorg (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Schmitt, Carl (1987). *El concepto de lo político*. Traducción de Rafael Agapito. Colección Alianza Universidad - Ciencias Sociales. Madrid: Alianza Editorial. (Selección: puntos 1-5; pp. 49-74).

Spivak, Gayatri (2011). *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* Buenos Aires: El cuenco de plata.

Valbuena, Manuel (1808) *Diccionario universal latín español*. Madrid: Imprenta Real.

VV. (2010): Colección *Los libros que cambiaron el mundo*, Rousseau: El contrato social y Emilio (1), Buenos Aires, Aguilar.

Waichman, Pablo (1993). *Tiempo Libre y recreación. Un desafío pedagógico*. Buenos Aires: Pablo Waichman.