



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE POSGRADO

Adultos – Infancias: una relación en tensión. Reflexiones sobre las relaciones intergeneracionales

Pamela Melina Frank

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

Directora Patricia Redondo, Universidad Nacional de La Plata

Codirector Lucia Crego, Universidad Nacional de La Plata

La Plata, 24 de octubre de 2016

Adultos – infancias: una relación en tensión. Reflexiones sobre las relaciones intergeneracionales.

Resumen

El presente trabajo se articula alrededor de las siguientes preguntas: ¿Cómo se construye la relación entre adultos y niños¹? ¿Qué factores se conjugan en ella?, el interés por las problemáticas relacionadas a esta temática deviene de mi experiencia cotidiana como trabajadora social en escuelas de la periferia de la localidad de Santa Rosa, capital de la provincia de La Pampa. Esta experiencia despertó preguntas en torno al lugar que las infancias ocupan en la sociedad posmoderna y el rol de los adultos en relación a las infancias, entendidas como una categoría social y cultural y es por esto que he decidido nombrarla en plural.

Con el objetivo de transitar los interrogantes al inicio planteados, el presente escrito se organiza en apartados. En primer lugar, se desarrolla la experiencia en donde se describen diferentes situaciones de niños que asisten a la escuela. En segundo lugar se elaboran preguntas que arrojó la experiencia laboral mencionada. Por último, en tercer lugar, se analiza dicha experiencia al calor de bibliografía seleccionada. El recorte bibliográfico recorre brevemente tres grandes campos: trabajos de la historia y de la historia de la infancia; de la historia y la sociología de la educación, y del psicoanálisis. Este camino tiene como objetivo evidenciar los cambios y recorridos históricos de la concepción de las infancias en la sociedad y con ello la relación adulto – niño, construyéndose de esta manera las infancias como objeto del discurso en tanto se torna objeto de significación social. A partir de allí, concibiendo a las infancias como una construcción social, se avanza en el recorrido bibliográfico para explicar la sociedad actual, definida como sociedad de consumo, que redefine las representaciones acerca de los niños modificando el modo en que los sujetos sociales se posicionan y las relaciones que van surgiendo entre las generaciones. Para finalizar, el panorama teórico que hace al análisis se anuncian algunos cambios sociales y culturales que se van gestando en la instituciones pilares de la socialización de los niños, como son familia y escuela, cambios que exigen nuevos vínculos

¹ Se usa el genérico niño/adulto por una cuestión de ligereza de la lectura pero sin ánimos de desconocer la desigualdad entre varones y mujeres, incluso en la infancia, ni las discusiones que en clave feminista se han desarrollado en relación al lenguaje.

y alianzas, en pos del beneficio en el desarrollo de las infancias.

Presentación de la experiencia laboral: La escuela y su cotidianidad.

En este apartado propongo un recorrido por la experiencia profesional que dio forma a los interrogantes que aquí nos convocan al tiempo que funcionan como casos a analizar. Como trabajadora social tengo un cargo en el Centro de Apoyo Escolar, el cual pertenece al Ministerio de Educación de La Provincia de La Pampa. El objetivo del Centro es brindar herramientas de trabajo a los actores de cada escuela, de modo que se trabaja mancomunadamente intentando garantizar una trayectoria escolar satisfactoria para los niños que así lo necesiten. El Centro de Apoyo Escolar está conformado por diferentes profesionales que forman equipos de trabajo, cada uno de los cuales tiene asignado entre cuatro y cinco escuelas. Los profesionales son fonoaudiólogo, maestro recuperador, psicólogo, psicopedagogos y trabajadores sociales.

Mi trabajo² implica permanente contacto con las familias a fin de brindar o sugerir los recursos necesarios para garantizar, en articulación con otras instituciones, los derechos de los niños en especial el de educación. En mi caso trabajo en cuatro escuelas, tres están ubicadas en la periferia de la ciudad de Santa Rosa, Provincia de La Pampa, mientras que la restante se emplaza en el centro de la ciudad. En general mi intervención es demandada por directivos, maestros o por mis compañeras del Centro de Apoyo Escolar que asisten a la misma escuela, en caso de vulneración de los derechos del niño.

Para el desarrollo de este trabajo se seleccionó una de las escuelas³ en la que me desempeñe dos años, trayecto rico en experiencias sobre las que interesa reflexionar. Esta escuela se emplaza en el centro de un barrio del IPAV (Instituto Provincial Arcaico de Viviendas)⁴ el cual fue adjudicado hace siete años aproximadamente y cuenta con 560 viviendas aproximadamente. Está ubicado en la periferia de la ciudad de Santa Rosa y

² Desde el desarrollo de este rol y al calor de lo cotidiano es que me resonaban preguntas por las infancias y su relación con los adultos. De aquí mi interés en el postítulo “Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes” en general y de, en estas páginas, problematizar mi experiencia profesional en particular.

³ No se aclara cual es la escuela para garantizar el anonimato.

⁴ Instituto Provincial Arcaico de Viviendas, en adelante IPAV, pertenece a la provincia, siendo subsidiado por el gobierno nacional, realiza viviendas las cuales son adjudicada a los inscriptos.

caracterizado por su composición social heterogénea. Las familias de los niños que asisten a la escuela son de clase media y baja, con jefes de familia desempleados o con trabajos informales y, en algunos casos -según expresiones de vecinos y actores de la escuela- con antecedentes de delincuencia, siendo la escuela en reiterados episodios objeto de destrozos.

La escuela es el único establecimiento público que se encuentra en el barrio mientras que otros como el centro de salud, el servicio de gestión municipal, jardines municipales, comedores, se encuentran ubicados en el barrio próximo, de modo tal que para acceder a ellos los vecinos del barrio IPAV deben cruzar con algún transporte público o privado la circunvalación que rodea toda la ciudad.

La institución cuenta con nivel inicial y primario, dividido en dos turnos, mañana y tarde, contando con una matrícula de 250 niños/as en total. El trabajo cotidiano alerta sobre ciertas situaciones que es preciso atender en tanto hablan de una relación de las familias y los niños con la escuela, así como de los niños con los adultos de la familia y la institución. Para abordar la labro cotidiana en esta comunidad educativa he seleccionado arbitrariamente tres conjuntos de situaciones que se describen a continuación. Si bien la división es puramente analítica –dado que en los hechos los episodios y reflexiones se entrelazan- y se las nombra en singular, el objetivo de este modo de sistematización responde a analizar conjuntamente situaciones similares que hacen al estado de situación que me interesa atender en estas páginas.

Situación 1: Ir o no ir a la escuela, esa es la cuestión: La relación familia – escuela.

Entre las situaciones que inmediatamente llaman la atención en el trabajo del Centro de Apoyo Escolar se destaca la asistencia discontinua: con variaciones de acuerdo al momento del ciclo lectivo, se observan casos de niños cuyas inasistencias suelen alcanzar el cuarto o la mitad de los días hábiles del año. Para intervenir ante estas situaciones, mi labor como trabajadora social comienza entrevistando a los tutores/as o responsables de los niños, diálogo en el que se intenta sugerir o acercar recursos a fin de intentar revertir las inasistencias.

Cuando se indaga en las causas de las inasistencias las respuestas expuestas por los adultos responsables de los niños son variadas pero pueden ordenarse en cinco grandes grupos: a)-argumentos relacionados a las condiciones económicas de las familias *"no tiene*

zapatilla, mañana le compro y lo llevo"; b)- argumentos relacionados a las relaciones familiares "soy madre soltera, hago lo que puedo, el padre no me ayuda en nada"; c)- justificativos vinculados a situaciones institucionales "no quiere ir a la Escuela, lo estaba llevando y salió corriendo, no sé dónde está ahora supongo que en lo de su padre"; "llora ahora porque antes no lo hacía es la maestra suplente, no quiere ir"; d)- argumentos en que se responsabiliza a los niños "te dije que vayas a la Escuela, no quiero que me traigas problemas (le dice la madre a su hijo de siete años, acompañado de una cachetada, cuando me presento)"; y, por último e)- justificativos que dan cuenta de la falta de organización familiar "no tengo despertador y me dormí".

A modo de análisis preliminar de los relatos de los tutores puede observarse que la asistencia a la escuela se asocia directamente a la obligatoriedad quedando desdibujado el derecho, cumpliendo solo con la obligatoriedad como un modo particular de relación entre escuela y familia. Ante lo cual surgen preguntas como ¿Por qué las condiciones de vulnerabilidad en que viven ciertas familias repercute en la efectividad de los derechos de los niños, particularmente el de educación? ¿Cuál es el lugar de los adultos tutores en ese proceso? ¿Cuáles es el lugar que le brinda la familia a la escuela?

Situación 2: La relación niño – escuela. El caso de Alex como muestra.

Los interrogantes por la relación entre familia y escuela que se desprenden de las reflexiones anteriores vuelven la mirada hacia la relación entre adultos y niños con situaciones como las de Alex.

Alex⁵ es un niño que presenta conductas que no coinciden con el niño deseado o esperado para el sistema escolar (deambula por la escuela, agrede a docentes y pares, se fuga). La vicedirectora me relató, entre otras situaciones vinculadas a Alex, un episodio particular que entiendo habla de cierto clima familiar del niño. En ocasión de un acto escolar en que Alex tenía un papel, *"participó en los ensayos estaba re contento (aunque no es un niño que demuestre sus sentimientos), cuando llego el día del acto, se disfrazó y me pregunta, ¿mi mamá porque no viene? yo quiero que esté y de inmediato, disfrazado como estaba se cruza a su casa, a los minutos vuelve, entra a la escuela y me dice no va a venir".*

⁵ Los nombres mencionados son ficticios para resguardar la identidad de los niños de la narración.

Este mismo niño realizó el juramento a la bandera junto con 4to grado, aunque él está en 6to grado (la vicedirectora no supo explicarme cuales fueron los motivos por lo cual no pudo estar y realizar el juramento los años anteriores). En esta ocasión nos encontrábamos presente como equipo del Centro de Apoyo Escolar y miembros de las familias de cada niño que eran los encargados de entregarles el diploma de la jura. Cuando llego la hora de que Alex reciba su diploma, no había nadie, de inmediato salió la Vicedirectora, recibió el diploma de la mano de Alex y le dio un fuerte abrazo, luego empezamos a sacarle fotos, con la vicedirectora y docentes hasta conmigo, parecía como contento, mostró una pequeña sonrisa y posaba en todas las fotos.

Para sumar al argumento vale retomar una ocasión en la que fuimos con la Vicedirectora a hacer una entrevista a un domicilio contiguo a la vivienda de Alex. El niño se encontraba sentado en su tapial con una fuente de empanadas (las había realizado en el SAI⁶ en el taller de cocina) y la vicedirectora se quedó dialogando con él. Cuando vuelvo de la entrevista le pregunto “¿qué hacen todavía sentados ahí?”, la vicedirectora manifiesta la imposibilidad de que Alex ingrese a su vivienda, su familia se había ido. A los minutos Alex comienza a entrar por una ventana de la parte de atrás de su vivienda, mientras tanto nosotras le cuidábamos las empanadas.

Las situaciones narradas de Alex, resultan un botón de muestra de otras similares que despiertan interrogantes como ¿Qué aspectos se conjugan en el cuidado de los niños? ¿Cuáles son los cambios que se da en la relación escuela – familia en la actualidad? ¿Qué lugar se le da a las infancias en este proceso de transición? ¿Cuáles son las experiencias de infancia que las condiciones de vida posmoderna habilitan? ¿Cuáles son las posibilidades de la escuela en eso?

Situación 3: La relación adulto-niño: tres episodios que ilustran

Carla es una niña de 1er grado, quien en muchas oportunidades se encuentra en la dirección realizando dibujos, ayudando en el buffet o sentada en el piso, llorando o enojada porque no quiere ir al aula. Se ha realizado sugerencias e intervenciones⁷ en el aula para

⁶ Servicio de Atención Integral, brinda diferentes talleres en horario escolar como también atención pedagógica, psicológica y social a niños, con determinados comportamientos en general violentos.

⁷ La Psicopedagoga del equipo del Centro de Apoyo Escolar sugirió realizar a la docente juegos de integración durante el recreo, como actividades dentro del aula.

una mejor integración con sus pares y con la docente. El caso de Carla es presentado por la directora, quien preocupada manifestó *"ya no sé qué hacer con Carla, su madre no viene hablar, la llamo pero no atiende y es muy caprichosa, mira que la docente le tiene paciencia, pero ya no da para más"*. Me acerco al domicilio donde se encuentra su madre quien refiere *"Carla es mi hija menor de siete, no conoce a su padre, a la mañana yo trabajo, los niños se quedan con su hermano mayor, luego cuando llego trato de hacer una comida y se van a la escuela, cuando vuelven a casa ella se saca el delantal y de inmediato se va al parque (al frente de su casa). Duerme con su hermana dos años mayor o conmigo, su hermano mayor le compra todo lo que quiere, le suele preguntar si se porto bien y ella refiere que sí, pero su hermana le dice que no que nuevamente estaba en la dirección (por su propia voluntad)"*; en la entrevista se hace referencia a los límites a lo que alude su madre *"a mí a veces me hace algunos caprichos y la mando a la pieza, pero el hermano le da todo lo que pide"*. Esta situación me lleva a replantearme: ¿Cuál es el lugar del adulto en la relación con los niños? ¿Qué cambios se visualizan en la relación adulto - niño? ¿Cuál es la representación social de los niños?

Ahora bien, si el caso de Carla ilustra la relación en el hogar que resuena, inevitablemente en la escuela, cabe relatar dos situaciones más que acontecen específicamente en la escuela habilitando la reflexión sobre la relación entre adultos y niños pero en el marco escolar, es decir, entre directivos/docentes y niños. Es importante esta distinción de situaciones en tanto los roles de los adultos son diferentes en cada caso.

Nos encontrábamos en la escuela el equipo CAE, dos docente y la vicedirectora. Al tocar el timbre para entrar del recreo cuando empiezan a pegarse y tomarse de los pelos dos niñas, las docentes que estaban a su lado no reaccionaron de modo que intervinimos nosotras. Una de las niñas sin responder ni mediar palabra comenzó a irse para adentro sin responder a los llamados de la vicedirectora, hasta que finalmente se da vuelta y dice *"¿qué señora?"* y la vicedirectora le solicita que finalice con ese comportamiento porque se iba a enojar a lo que la niña le responde sin mirarla y continuando caminando, *"que se va a enojar cuando se va a enojar"*.

Otro relato en el mismo sentido es el de un grupo de segundo grado que en la hora especial a 20 minutos que toque el timbre de salida empiezan a correr, jugar o pelear en la galería, la docente de plástica los llama reiterada veces pero ellos continúan haciendo caso

omiso a lo que le diga la docente o vicedirectora. Estas dos situaciones traen los siguientes interrogantes ¿Qué papel cumple la escuela y sus actores adultos en la socialización de los niños? ¿Cuáles son los rasgos que adquieren en la actualidad las relaciones intergeneracionales, especialmente en la escuela? ¿Cuáles fueron los cambios en las relaciones entre adulto- niño luego del nuevo paradigma: niño como sujeto de derechos?

He descripto entonces tres situaciones que engloban diferentes episodios: la relacionada con la asistencia a la escuela que nos permite analizar la relación familia – escuela; la situación de Alex, experiencia del niño donde se involucran diferentes actores escolares y, por ende, nos habla de la relación niño – escuela; por ultimo tenemos tres episodios, la de Carla, María y del grupo de alumnos de segundo grado, dando cuenta de la relación entre el niño y los adultos en las instituciones que los atraviesan como son la familia y la escuela. Estas tres grandes situaciones tienen en común el estar atravesadas por relaciones intergerenacionales. El recorte de las mismas deviene de mi trabajo cotidiano, donde cada vez con más frecuencia desde los equipos docentes y directivos se solicita intervención por la falta de recursos y métodos de trabajo con los niños. De entre los numerosos casos que atendemos a diario se han elegido estas situaciones, no con la intención de generalizar, sino por ser ellas paradigmáticas al condensar los interrogantes que motorizan el presente trabajo en relación a las reflexiones necesarias en torno a las generaciones particularmente en la escuela.

Preguntas, interrogantes sobre el tema

El trabajo tiene como punto de partida la siguiente pregunta ¿Cómo se construye la relación entre adultos y niños? ¿Qué factores se conjugan en ella?, durante la presentación de los diferentes casos descriptos en el apartado anterior, surgen las siguientes preguntas, las mismas son:

- Las relacionadas a la relación familia – escuela, originadas en la situación 1: ¿Por qué las condiciones de vulnerabilidad en que viven ciertas familias repercute en la efectividad de los derechos de los niños, particularmente el de educación? ¿Cuál es el lugar de los adultos tutores en ese proceso? ¿Cuáles es el lugar que le brinda la familia a la escuela?;

- Luego las concernientes a la relación niño – escuela, que surgieron en la situación 2: ¿Qué aspectos se conjugan en el cuidado de los niños? ¿Cuáles son los cambios que se da en la relación escuela – familia en la actualidad? ¿Qué lugar se le da a las infancias en este proceso de transición? ¿Cuáles son las experiencias de infancia que las condiciones de vida posmoderna habilitan? ¿Cuáles son las posibilidades de la escuela en eso?;
- Por último en la situación 3 se tiene en cuenta la relación adulto – niño en las diferentes instituciones que los atraviesan familia – escuela, surgiendo de esta manera las siguientes preguntas: ¿Cuál es el lugar del adulto en la relación con los niños? ¿Qué cambios se visualizan en la relación adulto - niño? ¿Cuál es la representación social de los niños?; ¿Qué papel cumple la escuela y sus actores adultos en la socialización de los niños? ¿Cuáles son los rasgos que adquieren en la actualidad las relaciones intergeneracionales, especialmente en la escuela? ¿Cuáles fueron los cambios en las relaciones entre adulto- niño luego del nuevo paradigma: niño como sujeto de derechos?

Reconstrucción bibliográfica: Un marco teórico para los interrogantes

“La Humanidad debe darle a los niños lo mejor de sí misma”

Declaración de Ginebra (1924)

Este apartado tiene como objetivo sistematizar un corpus de bibliografía e ir desnaturalizando las nociones de sentido común sobre las infancias, permitiendo reconstruir discusiones acerca de las infancias y sus cambios a lo largo de la historia, reflexionando sobre el presente, así como sobre las situaciones específicas de mi experiencia profesional que se irán analizando en cada subapartado. Para ello se realiza una indagación bibliográfica sobre la historia y los modos de concebir las infancias, para luego exponer una revisión de las representaciones presentes en donde juegan un papel fundamental los medios de comunicación y el mercado, definiendo las infancias y su relación con la familia y la escuela.

BREVE RECORRIDO HISTORICO SOBRE LAS INFANCIAS A FIN DE PENSAR LA EXPERIENCIA

Se comienza entonces por un repaso de la historia de las infancias. Recurrir a la historización permite ampliar la mirada y el análisis en tanto la de los recurrir a la historia es una herramienta fundamental para entender, en este caso, a las infancias como una construcción sociohistórica y comprender, desnaturalizándola, la noción que hoy tenemos de ella (Giddens, 2000).

Los trabajos sobre infancia recorren un arco que va desde fines de los años 60 hasta la actualidad. El surgimiento de la preocupación por las infancias debe explicarse teniendo en cuenta las transformaciones que, a partir de la segunda posguerra, se produjeron en los procesos de constitución de los niños como sujetos y que convocaron a nuevos trabajos históricos. Carli (2002) plantea que el estudio sobre la infancia se da desde distintas disciplinas cuyas perspectivas no son homogéneas, sino que se vieron atravesadas de distinto modo por el intento de resolver la tensión entre psicología y política, entre sentimientos y prácticas sociales, entre vida privada y orden público, entre individuo y sociedad (Carli, 2002). Las referencias que me interesa situar y analizar se ordenan en tres grandes grupos: las proporcionadas por el campo de la historia y de la historia de la infancia; las provenientes de la historia de la educación y la sociología de la educación, y las aportadas por el psicoanálisis.

Comenzando por el primer grupo, Ariés⁸ (1960, en Carli; 2002) define a la infancia en la relación entre naturaleza y cultura. La tesis principal de la obra de Ariés se centra en el análisis de los cambios producidos en las sociedades del antiguo régimen a partir de la escuela moderna y de la emergencia de nuevos sentimientos de los adultos hacia la infancia. Describe el pasaje de la Edad Media -etapa en la cual los niños vivían mezclados con los adultos, no había una familia privada y tampoco había una idea de educación- a la Edad Moderna, en la cual surge una diferenciación de los niños con respecto a los adultos. El interés por la educación a principio de la edad moderna introdujo la necesidad de someter al niño a un régimen especial de preparación: este interés se trasladó a la sociedad, modificando la familia.

⁸ En su obra “El niño y su vida familiar en el Antiguo Régimen” citado en Carli (2002)

La obra de Ariés suele ubicarse como parte de la llamada historias de las mentalidades: en este caso se trata del pasaje de una mentalidad indiferente al niño, que solo contempla la infancia de corta duración, a una mentalidad moderna que pone su acento en los niños y concibe una infancia de larga duración (Carli, 2002). Ariés marca el impacto que generó la escuela moderna en el antiguo régimen y la emergencia de un nuevo sentimiento hacia la infancia, sentimiento que hace que nos comportemos –y exijamos a otros adultos- ciertas actitudes para con los niños.

La recuperación del concepto de mentalidad por parte de la historia y no de la psicología, le permitió diferenciarse de la historias de las ideas y acercarse a la historia de la cultura, que cambia con mayor lentitud. En este sentido, el papel de la escolaridad resulta de interés historiográfico por su capacidad para modificar mentalidades (Carli, 2002). Mientras que salir de la política fue determinante en el enfoque de Ariés, aunque esta salida lo condujera a la tesis acerca del impacto negativo de las políticas de escolaridad sobre la infancia, en los trabajos de historia de la educación, lo que resulta significativo es precisamente la articulación entre prácticas pedagógicas y políticas educativas.

El segundo grupo de trabajos proviene de la historia de la educación y de la sociología de la educación. Estos campos no solo analizan los cambios en la vida privada intrafamiliar del niño - adulto, sino también desde la educación como un fenómeno público, lo cual se requiere de una lectura de las formas en como el niño se inscribe en ella.

La historiografía educativa sobre infancia es significativa a partir de los años 80. Algunos autores, entre ellos Ariés (en Carli; 2002) señalan que la historia de la infancia y de la educación están conectadas, y en varios niveles, admitiendo la simultaneidad en el tiempo del reconocimiento de la infancia moderna y la aparición de instituciones protectoras, como la escuela (Carli 2002).

Siguiendo con la relación de la infancia y la educación, Carli señala *“la ligazón entre la historia de la infancia e historia de la educación facilitó gradualmente el cierre de una etapa de la historiografía educativa, caracterizada solo por la descripción de las trayectorias de las instituciones sin tener en cuenta a los actores que se constituían en ellas”* (2000: 24). Estudiar y dar lugar a la infancia permitió leer los procesos históricos de manera inédita. Los trabajos de historia, entre ellos Varela y Álvarez (1991), Uría (1991), Narodowski (1994^a) y Querrien (1994), priorizan el análisis de la conformación del sujeto

alumno desde la pedagogía y las políticas escolares.

Pasando al tercer núcleo teórico, con Freud y el psicoanálisis se inaugura un reconocimiento de las significaciones de la infancia que marca un momento de inflexión en los estudios historiográficos. La definición de lo infantil en Freud remite a su indagación de la neurosis y de los traumas precoces en la infancia, que parte de su afirmación de que la sexualidad se encuentra desarrollada a partir de los 5 años. La obra de Freud sobre el inconsciente, la sexualidad infantil, la construcción del aparato psíquico en los primeros años de vida y los procesos de identificación familiar, permitieron una valoración de la edad de la infancia en la constitución de los sujetos adultos y en la conformación de las sociedades contemporáneas (Carli, 2002).

Ahora bien, Carli (2000) menciona que los planteos de Freud sobre la familia y el lugar de las luchas genealógicas fueron puestos en tensión por Lacan. Según este autor el niño es introducido en un orden simbólico, en una cadena significativa o simbólica en la que se inscribe desde que es nombrado, y su presencia en esa cadena se estructura a través del lenguaje. De este modo Lacan aporta dos supuestos, por un lado la interpretación psicológica de la infancia, la necesidad de desbiologizar /desnaturalizar la visión de la infancia y de la niñez e instalarla en el orden de la cultura, y por otro lado la necesidad de situar a la niñez como sujeto en la cadena de las generaciones, y desde esa ubicación recuperarla para el análisis histórico educativo. Los significados que nombran a los niños son, en este sentido, múltiples y supone una operación en la que se juega la institución de la cultura. Situar la cadena de generaciones conduce a ubicar la posición de los adultos, pero también la de los niños, es decir, reivindicar el carácter intersubjetivo de esta relación social (Carli, 2002).

En suma, la lectura realizada desde la psicología arroja la evidencia de dos temporalidades de las infancias estrechamente articuladas: la del niño con su cuerpo y la de la sociedad. Es en la ligazón entre la experiencia de los niños y la institución de los adultos, que se produce la constitución del niño como sujetos: esta ligazón es constitutiva.

Las situaciones narradas de mi experiencia profesional ponen en tensión una definición hegemónica de la infancia de modo que en la línea de estos aportes teóricos nos da que pensar respecto de las múltiples experiencias de la infancia y de relaciones entre generaciones. Pensemos, por ejemplo, en la “Situación 2”, el caso de Alex, donde se genera

un cuidado y fuerte presencia de los actores escolares, al no encontrarse la madre presente físicamente en las actividades de su trayectoria escolar; comportamiento que no es comprendido por la vicedirectora al narrar las situaciones de Alex. Siguiendo los planteos de Aries respecto del nuevo sentimiento hacia la infancia con el auge de la escuela en la edad moderna, se ven esos sentimientos que los adultos muchas veces desarrollamos moldeando los modos de pensar y actuar para con los niños, ejemplo en la situación planteada, acompañarlos en sus actividades (como la Vicedirectora) y exigiendo a otros adultos (a la madre de Alex) para que actúen de determinada manera considerada para nosotros como “adecuada”.

Al mismo tiempo, pensando la “Situación 3”, se observa que los niños generan comportamientos y se posicionan como sujetos, al exponer sus sentimientos, deseos y sostener decididamente sus acciones. Aspecto que exige repensar las posiciones del niño y de los adultos, en los términos en los que lo plantea Lacan para reivindicar el carácter intersubjetivo de esta relación social.

La referencia histórica al proceso de construcción social de las infancias no debe hacer perder de vista el hecho de que dicho proceso pretende capturar la construcción simbólica singular de los niños y que esa construcción opera con un vínculo profundamente asimétrico. Esta asimetría constitutiva de la relación entre adultos y niños torna significativas las posiciones de los adultos frente a los niños (Carli; 2002).

Me detengo un momento en esto. Las relaciones adultos-niños resultan siempre relaciones contingentes, cuyo sentido es siempre producto de una construcción histórica atravesada por el poder, y esa contingencia es mayor en una relación caracterizada por la asimetría, es decir la no horizontalidad de las relaciones adulto - niño (Carli; 2002). El pasar por alto el carácter asimétrico de la relación entre adultos y niños ha provocado, entre otros fenómenos, la pérdida de sentido de responsabilidad de los adultos sobre la infancia y ha enviado el análisis del impacto de las formas de intervención que los adultos tienen sobre la constitución de las identidades de los niños, del alcance y complejidad de los procesos de transmisión cultural a las nuevas generaciones en la institución de una sociedad. Y ello se agudiza en contextos como los actuales en los que el escenario de la globalización propicia formas de borramiento de las diferencias entre adultos y niños (Carli; 2002). La autora Carli plantea que *“la minoridad biológica del niño ha operado*

vaciando de su contenido teórico los vínculos entre generaciones, justificando múltiples formas de intervención autoritaria y ha sido substraída u obviada en el relato historiográfico” (28: 2002). De la experiencia profesional descrita se puede traer en alusión la “Situación 3”, en donde la autoridad que se ejercía con poder y autoritarismo queda cuestionada y resurge la voz del niño. Por su parte, en la “ Situación 1” se puede observar en los relatos de las familias, comportamientos de los niños, en donde expresan cierto malestar con la escuela, situaciones que se podría suponer cuestionan modos de intervención autoritaria como lo plantea Carli. Ante esto en ocasiones los adultos toman una postura de igualdad ante el niño, desdibujándose su rol en la toma de decisiones y cuidados para el bienestar del niño.

En el desarrollo del presente apartado se explicitaron, siguiendo a Carli (2002), tres grandes grupos de análisis: las proporcionadas por el campo de la historia y de la historia de la infancia; las provenientes de la historia de la educación y la sociología de la educación, y las aportadas por el psicoanálisis. Este camino evidencia los cambios y recorridos históricos de la concepción de las infancias en la sociedad y con ello la relación adulto – niño, construyéndose de esta manera las infancias como objeto del discurso en tanto se torna objeto de significación social. Poniendo esto en diálogo con las situaciones planteadas de la experiencia laboral se abre un espacio a la reflexión sobre la relación niño – adulto en diferentes momentos, generando cuestionamientos ante el rol del adulto frente al niño como sujeto de derechos y antes los cambios sociales – culturales de nuestras sociedades. De esta manera se continúa con la siguiente pregunta ¿cuál es la significación social de la infancia en la actualidad?

LAS INFANCIAS EN LAS SOCIEDADES ACTUALES. ASPECTOS QUE INFLUYEN EN LA RELACIÓN ADULTO – NIÑO

En este apartado se aborda los aspectos salientes de la sociedad en la que vivimos, como marco de los cambios de miradas sobre las infancias y su posicionamiento en relación a los adultos, en tanto las representaciones que circulan y se disputan a nivel social son el marco de posibilidad de las relaciones y prácticas entre niños y adultos.

Como caracterización general de nuestra sociedad comparto con Bauman (2000) la concepción según la cual *“la nuestra es una sociedad de consumidores”* (43: 2000). El autor describe y señala diferencias entre las sociedades de productores (la moderna sociedad que vio nacer a la industria) y las presentes sociedades posmodernas, manifestando que en estas últimas se imponen el consumo a los sujetos: *“las formas en que estas sociedades moldean a sus integrantes está regida, ante todo, por la necesidad de desempeñar ese papel; la norma que les impone, la de tener capacidad y voluntad de consumir”* (44: 2000). Lo que las diferencia según el autor, es el énfasis que le ponga cada sociedad, a la producción o al consumo. La centralidad en uno u otro repercute casi en todos los aspectos de esa sociedad, incluyendo su cultura y el destino individual de cada uno de sus miembros. Bauman plantea *“el paso de una sociedad a otra significa múltiples y profundos cambios; el primero es el modo en cómo se prepara y educa a la gente para satisfacer las condiciones impuestas por su identidad social”* (45: 2000)

La cultura de consumo repercute en las representaciones de las infancias, modificando el modo en que los sujetos sociales se posicionan y relacionan. La lógica del consumo comenzó a hacer el eje central del proceso de conformación del sujeto, lugar que antes era ocupado por la ética del trabajo y la producción. En palabras de Cantora y Molinari *“los engranajes del funcionamiento social se mueven a partir de la lógica del consumo”* (68: 2012).

El eje central de nuestras sociedades en el mercado encuentra ventaja en el declive o grietas de las instituciones familia- escuela, marcando terreno en la socialización de los niños. El mismo se instala como un agente de socialización y legitimación de gran importancia en la vida de los niños desde temprana edad, configurando su sensibilidad estética y sus modos de ser y comprender el mundo. A través de las publicidades comerciales, el mercado instala en la cotidianidad del niño y del adulto significados sociales, que influyen en sus pautas de comportamiento, en sus valores, en las modas y en su estilo de vida (Moreira y Veronesi; 2013). De esta manera pareciera ser que es el mercado quien determina al nuevo niño, del futuro hombre, marcando como debe entenderse, desarrollarse y estructurarse lo infantil (Levin; 2007). Desde esta perspectiva habría tres agentes de socialización en la vida de un niño, a saber: la familia, la escuela y los medios de comunicación, ¿existe en estos tres agentes una alianza como la realizada

entre la escuela – familia en sus momentos, hoy encontrándose más debilitada? ¿O será solo una lucha de poder entre los agentes de socialización? Por supuesto, vale aclarar, que el proceso de socialización no es igual en todos los niños sino que las experiencias de infancia son heterogéneas encontrando variación según situaciones socio - económicas y culturales particulares.

Continuando con lo mencionado la autora Minzi refiere *“nos enfrentamos a otro niño con intereses, valores, derechos, habilidades y percepciones de si o de los otros distintos de las épocas anteriores pues es interpelado por una multiplicidad de espacios y de diversos modos. Por lo cual el proceso de socialización infantil es concebido como un proceso complejo y multidireccional”* (212: 2006).

El mercado, medios de comunicación mediante, va ganando terreno en la socialización de los niños y esto se debe al proceso de transición por el cual transcurren las instituciones familia- escuela. En las familias el tiempo compartido entre los miembros se va reduciendo siendo uno de los factores la sobreocupación, como medio de subsistencia en algunos casos y en otros para mantener el consumo y la estética. Schot (2006) plantea que la falta de tiempo de los padres y las jornadas laborales cada vez más dilatadas es un factor que ha contribuido, entre otros, al consumo: *“los hogares en los que el tiempo escasea se han convertido en presa fácil para los que se dedican al marketing, cuya investigaciones demuestran que los padres que pasan menos tiempo con sus hijos gastan más dinero en ellos, lo llaman dinero culpable”* (39: 2006); pasar más horas trabajando incrementa los ingresos y fomenta el gasto. En la “Situación 3” particularmente en la charla con la madre de Carla, se puede visualizar como la madre siendo el principal sostén económico del hogar tiene que salir a trabajar varias horas, disminuyendo el tiempo con sus hijos, de esta manera la familia genera cambios en los roles, siendo el hermano mayor de Carla, quien impartiría los límites y los cuidados. Esto se suma al deterioro continuo de las condiciones de trabajo y del salario, tanto el desempleo como la sobreocupación son las dos caras por las que atraviesa las familias en estas sociedades de consumo.

Al mismo tiempo se registra una variedad de oferta en la televisión e internet que hace que los niños y los adultos pasen más tiempo solos con la televisión, disminuyendo así las interacciones familiares (Duek; 2012). De la experiencia narrada surgen situaciones que dan cuenta de la disminución de las interacciones familiares, como se pueden observar en

los argumentos de las inasistencias: *“soy madre soltera, hago lo que puedo, el padre no me ayuda en nada”*; *“no quiere ir a la escuela, lo estaba llevando y salió corriendo, no sé dónde está ahora supongo que en lo de su padre”*. En ambas situaciones se evidencia la desvinculación entre los adultos, quedando el niño en el medio desprotegido y en muchos casos solos teniendo principalmente en la televisión –ya que no podemos asegurar que tengan conexión a internet en la población de estudio- como potencial compañía.

Los autores Steinberg y Kincheloe (1997) en relación a los niños actuales, manifiestan que en muchos casos deben valerse solos, buscan alternativas para pasar el tiempo, y estas alternativas las encuentran en la televisión, los videos juegos y el andar por las calles. La vulneración de los derechos de los niños y niñas se ve tanto en los sectores altos y medios como bajos. Ante lo mencionado se trae alusión la “situación 2” del niño Alex, se extraen los fragmentos *“participó en los ensayos estaba re contento (aunque no es un niño que demuestre sus sentimientos), cuando llego el día del acto, se disfrazó y me pregunta, ¿mi mamá porque no viene? yo quiero que esté y de inmediato, disfrazado como estaba se cruza a su casa, a los minutos vuelve, entra a la escuela y me dice no va a venir”*, *“Cuando llego la hora de que Alex reciba su diploma, no había nadie, de inmediato salió la Vicedirectora, recibió el diploma de la mano de Alex y le dio un fuerte abrazo”*.

Se puede observar que según el relato de la vicedirectora Alex –que he constatado en numerosas observaciones- no contó con la presencia de un adulto familiar ante determinados eventos de la actividad escolar, vacío que es rápidamente ocupado por algunos actores escolares o de otras instituciones como el SAI. Esta falta de compañía física por parte de los familiares puede ser por costumbre, es decir, por cierta naturalización por parte de la familia en relación al valor de su presencia en momentos claves de la trayectoria educativa, también emerge de esta situación el hecho de que los intereses de los adultos en las actividades escolares no son los esperados o la vinculación con la escuela no es armónica, acciones que dejan al niño sin su compañía. Alex proviene de una familia numerosa y ensamblada, siendo su madre el único adulto que cumpliría con las funciones parentales, atravesada por la desocupación. Este hecho no es menor ya que pone sobre el tablero de análisis las situaciones materiales que intervienen en las posibilidades de la madre de hacerse presente en la escuela.

En este marco de complejidad, el relato de Alex también muestra la importancia de

la escuela y los adultos de la escuela para con el niño: él recurre al abrazo de actores escolares, se apoya en personas de la escuela para que le cuiden las empanadas y poder entrar a su casa. Estos vínculos de actores adultos de la escuela con los niños, en contextos de pobreza/vulnerabilidad, se entrelazan de manera diferentes en otras escuelas con diferentes características de contexto, pero en todos los casos nos vuelven a la pregunta por la centralidad de la escuela en las experiencias de las infancias en estos contextos.

Volviendo al desarrollo teórico sobre los espacios posmodernos de socialización de los niños, decía que el mercado no solo moldea la subjetividad de los niños sino que también va gestando una representación social del niño y del adolescente como el que sabe mucho más que los adultos de su alrededor (Schor; 2006). Por lo tanto *“la imagen del niño que se presenta en los medios es de un niño con autonomía e independiente, capaz de identificar sus preferencias y de plasmar sus deseos en palabras”* (Duek; 2011, 2012). Imagen de un niño autosuficiente, que no pareciera precisar de un adulto- facilitador, que está estrechamente ligada a las necesidades del mercado (Linn, 2004; Schor, 2006). En la “Situación 1” en el argumento D se responsabiliza al niño: *“te dije que vayas a la Escuela, no quiero que me traigas problemas (le dice la madre a su hijo de siete años, acompañado de una cachetada, cuando me presento)”*, evidenciando aspectos de la naturalización de concebir al niño como un ser independiente, capaz de tomar sus propias decisiones sin la supervisión del adulto, el niño al parecer decidía ir o no a la escuela; ante la presencia del profesional se ejerce la violencia y se le adjudica la totalidad de la culpa y la responsabilidad al niño, nivelándolo con un adulto.

Para analizar esta situación es preciso incorporar las ideas de dos autores. Por un lado Narodowski plantea *“El niño es heterónimo por ser niño, mientras que el adulto es autónomo por ser adulto. Por lo cual la relación se establece por la carencia de una de las partes y de la actividad compensadora de la otra”* (40: 2007). Merieu, por su parte, aporta que *“Los niños no saben que es necesario y beneficioso para su propio desarrollo, la decisión en cuanto a eso recae en último término al adulto”* (67: 2003).

Siguiendo con los cambios generados en la posmodernidad por la cultura de consumo, los autores Steinberg y Kincheloe (1997) plantean los desafíos que genera en las

escuelas y la concepción del niño, los medios electrónicos de hiperrealidad⁹, refieren “*el acceso infantil al mundo adulto por los medios electrónicos de hiperrealidad ha pervertido la conciencia de sí mismos de los niños contemporáneos como entidades incompetentes y dependientes. Esta percepción de sí mismo no se compagina con las instituciones como la familia tradicional o la escuela autoritaria, basadas ambas en una concepción de los niños como seres incapaces de tomar decisiones por sí mismo. Los niños no se ven como los adultos los ven, ellos no están acostumbrados a obrar o pensar como seres pequeños que necesitan la supervisión adulta. Comprendemos que no todos los niños reaccionan de la misma manera a la cultura infantil y su acceso a la cultura popular, por grupos diversos de niños responderá de manera diferente. Sin embargo la realidad sigue siendo que los adultos han perdido la autoridad de la que antaño gozaron, porque sabían cosas que los niños pretendidamente protegidos no conocían*” (30: 1997).

En esta línea, es interesante el aporte de Minzi “*la alteridad necesaria para definir simbólicamente “el nosotros los niños” se construye vedando a los mayores como referentes positivos. Los medios de comunicación vuelven al adulto invisible, perdiendo protagonismo escénico y se lo descalifica en su rol o se lo expulsa de la pantalla*” (227: 2006). Por otro lado los niños se van integrando a las actividades de los adultos y adquiriendo mayor participación en las decisiones y actividades familiares. Los cambios sociales ubicaron a los niños como sujetos con voz y derechos, de esta manera se van rompiendo algunas estructuras y generando nuevas formas de relacionarse entre adultos y niños, haciendo con ello necesario construir nuevos modos de autoridad. Al mismo tiempo los niños acceden a casi la misma información que los adultos por medio de imágenes y lecturas, todo esto hace vislumbrar una suerte de borramiento de las fronteras entre generaciones (Zelmanovich; 2003).

Cabe en este punto volver a la “Situación 3”, en donde una de las niñas sin responder ni mediar palabra comenzó a irse para adentro de la escuela luego de protagonizar una pelea con otra niña, sin responder a los llamados de la vicedirectora, hasta que finalmente se da vuelta y dice “¿qué señora?” y la vicedirectora le solicita que finalice

⁹ Steinberg y Kincheloe (1997) manifiestan “la explosión de información, la saturación de los medios a finales del siglo XX, con su acceso a dominios privados de la conciencia humana, ha creado un vértigo social. Esta condición social, llamada a menudo hiperrealidad, exagera la importancia de los que ejercen el poder en todas las fases de la experiencia humana”. pag 22

con ese comportamiento porque se iba a enojar a lo que la niña le responde sin mirarla y continuando caminando, *"que se va a enojar cuando se va a enojar"*. La niña tiene un comportamiento no esperable según los estándares de cómo debe comportarse y esto desestabiliza al adulto, los niños plantean lo que piensan y sienten, al mismo tiempo que el adulto toma una postura pasiva e invisible. Los niños/as son personas que se oponen o se niegan a realizar algo de lo solicitado, lo cual nos recuerda que no estamos frente a objetos en construcción sino que se está frente a sujetos que se construyen (Merieu; 2003).

Esto también se evidencia en la "Situación 1", pero dentro del ámbito familiar, cuando los tutores responden acerca de los causales de las inasistencias: *"no quiere ir a la Escuela, lo estaba llevando y salió corriendo, no se a donde está ahora supongo que en lo de su padre"*, en el argumento del adulto responsable el niño aparece independiente, tomando decisiones por sobre la respuesta del adulto. Ambas situaciones reflejan el borramiento de las fronteras generacionales, en tanto el adulto concibe al niño como otro adulto y al mismo tiempo el adulto se muestra descalificado para efectuar respuestas o acciones, ya no decir para generar e imponer autoridad sino para proteger e instruir a los niños.

Entonces, lo que relate de ver en *"la televisión a los niños adultizado y los adultos infantilizados, los valores y los estilos dominantes que representa los medios de comunicación, lo hacen mezclado la concepción que tenemos de ellos"* (Postman, 39:1994) se articula con otros procesos contribuyendo a la *invisibilización del adulto*, cambios que influyen de gran manera en las interacciones cotidianas de los niños con los adultos, en los modos de construcción de la subjetividad, la percepción y la visión del mundo. Invisibilizar la figura del adulto y desautorizarla tiene sus objetivos comerciales, sin ninguna oposición, sin ningún impedimento para el consumo libre *"al esfumarse el adulto legítimo, lo que se desvanece son las nociones que aluden a la negociación, al miramiento, la deferencia y la consideración del otro"* (Minzi; 228: 2006).

La invisibilización del adulto generada por los medios de comunicación, no solo se traslada a la familia sino que se registra en la escuela, la respuesta de Carla en la "Situación 3" podría ser un ejemplo de ver al niño como un ser independiente capaz de tomar y actuar solo bajo sus propias decisiones, invisibilizando al adulto en sus actos, tanto en la escuela como en su grupo familiar. Los cambios socio culturales que se van generando, demandan

otra posición del adulto frente al niño y esto se puede visualizar en que antes los padres se mostraban autoritarios y veían a los niños como objetos, hoy en día se muestran más liberales permitiendo que el niño organice y tome decisiones que involucre a toda la familia (Schor; 2006).

Esto refuerza lo sugerido líneas atrás respecto al modo en que los cambios socioculturales resuenan en el ejercicio de la autoridad generando nuevas formas de interacción entre las generaciones. Retomando mi experiencia, particularmente la “Situación 3”, el episodio de Carla, encontramos que ella generalmente se encontraba en la Dirección por su voluntad. Cuando entrevisto a su madre manifiesta *"Carla es mi hija menor de siete, no conoce a su padre, a la mañana yo trabajo, los niños se quedan con su hermano mayor, luego cuando llego trato de hacer una comida y se van a la escuela, cuando vuelven a casa ella se saca el delantal y de inmediato se va al parque (al frente de su casa). Duerme con su hermana dos años mayor o conmigo, su hermano mayor le compra todo lo que quiere, le suele preguntar si se portó bien y ella refiere que sí, pero su hermana le dice que no que nuevamente estaba en la dirección (por su propia voluntad)"*, en la entrevista se hace referencia a los límites a lo que alude su madre *"a mí a veces me hace algunos caprichos y la mando a la pieza, pero el hermano le da todo lo que pide"*. La ausencia de su madre por cuestiones laborales, siendo un grupo familiar monoparental, genera que Carla tome decisiones por su cuenta, de forma autónoma, llevando este comportamiento a la escuela. En su hogar esto no es visto como un problema, pero si en la escuela ya que se espera que cumpla ciertas pautas de comportamiento. El referente adulto más próximo de Carla es su hermano mayor, quien cuidaría de sus hermanas menores cuando su madre trabaja, el mismo no establece límites claros, premiándola en todo momento. Por lo tanto para la niña la figura del adulto está desdibujada en los ámbitos en que se moviliza cotidianamente quedando de esta manera vulnerable.

Estos cambios en las representaciones, así como en los vínculos entre generaciones exigen que pregunte por las infancias. Sin invisibilizar las múltiples experiencias de ser niño, ni hacer lecturas morales que toman a la infancia hegemónica¹⁰ como única posible,

¹⁰ Entendiendo a la infancia hegemónica, a grandes rasgos como el niño que va a la escuela, que tiene tiempo de ocio/juego/consumo, con familia presente, acceso a la salud, educación y esparcimiento (incluidas las nuevas tecnologías)

cabe preguntarse qué pasa con la vulnerabilidad propia de la infancia en estas nuevas experiencias donde por momentos pareciera que se equipara el niño al adulto. Pensar esta condición particular de vulnerabilidad en la infancia es reconocer que el aparato psíquico del sujeto infantil está en constitución. Que requiere de ciertas condiciones para poder poner la realidad en sus propios términos, para poder arreglárselas con ella, para poder soportarla; condiciones que le permitan poner distancia para ordenarla, para otorgarle sentido (Zelmanovich; 2003).

Si ellos no pueden transcurrir con la guía y la ayuda permanente de los adultos por estos espacios de protección, como lo es la escuela y la familia, es difícil que puedan aprehender la cultura, que es mucho más que el conocimiento pragmático o el que se despliega en los contenidos curriculares. De allí la necesidad de pensar y operar sobre las dificultades que tenemos hoy los adultos para sostener esa asimetría frente a los chicos que constituye, en definitiva, el soporte de esa trama de significados que ampara y que protege (Zelmanovich; 2003).

En relación a esto es necesario estar atentos a una serie de consideraciones. Los adultos vulnerables, corren el riesgo de equiparar la vulnerabilidad de los niños con la de ellos. Un signo de esta equiparación es la inversión de la vulnerabilidad, esto es, que se entienda que la vulnerabilidad del adulto es mayor o similar que la del niño o se la ponga por delante (Zelmanovich; 2003). Por ejemplo, en la "Situación 1" se mencionaba que una de las causas de las inasistencias estaba relacionados con el orden económico y social de la realidad de cada familia, *"no tiene zapatilla, mañana le compro y lo llevo"* y otros concernientes a las relaciones entre adultos *"soy madre soltera, hago lo que puedo, el padre no me ayuda en nada"*. El riesgo que se corre en estos tiempos es que adultos vulnerables dejen a los niños expuestos a la crudeza de la crisis (Zelmanovich; 2003). Particularmente las madres en cuestión se encuentran objetivamente vulneradas por la posición que ocupan en el sistema. Hay familias con escasos ingresos económicos o desocupados, lo cual impide satisfacer necesidades y garantizar derechos de los niños a su cargo, por otro lado las relaciones entre los adultos progenitores separados, es en general conflictiva, lo cual es trasladado a la relación con sus hijos.

En ambas situaciones se evidencia a los adultos vulnerables, no pudiendo garantizar los derechos de sus hijos. Al mismo tiempo tenemos un Estado que provee escasos recursos

o políticas que favorezcan a las familias, por dar unos ejemplos el barrio no cuenta con centro de salud, comedores del estado o jardines maternales, asimismo la escuela no realiza actividades para la comunidad o para las familias de sus alumnos. Todo lleva a que muchos adultos con sus hijos se vean vulnerados sin la posibilidad de contar con la ayuda del Estado y sus políticas sociales que habiliten recursos para el bienestar de los niños y su familias.

Hasta aquí se recorrió los cambios en la concepción del niño impulsada por nuestras sociedades de consumo y sus protagonistas, el mercado y los medios de comunicación, lo cual repercute en los vínculos adulto – niño. Por lo tanto teniendo en cuenta la concepción de la infancia en la actualidad, a tono con los cambios sociales y culturales, se entiende a las infancias como *“una categoría social y cultural que debe pensarse en plural dado que el modo en que esta se configura se articula con la experiencia del sujeto, las tradiciones en las que crece -a nivel familiar, religioso entre otras- y la educación que le fue brindada -escolarización y experiencia social”* (Duek, 212: 2012). De esta definición se desprende que la infancia debe ser comprendida teniendo en cuenta los cambios de la sociedad, cada significado, símbolo o valor atribuido, varía en cada sociedad y época, ya que la infancia es una construcción social (Rabello de Castro; 2001).

En suma, entiendo a las infancias como una construcción social y no un determinante biológico. La autora Duek y otros definen *“los niños son lo que son y actúan como lo hacen en un marco específico y con una serie de posibilidades y limitaciones que se articulan con el entramado mayor de la cultura: la infancia y la cultura son dos binomios inseparables”* (4: 2011). Esta concepción implica una mirada que va mucho más allá de la edad biológica entendiendo la infancia como una etapa de la vida definida en términos sociales, edad social definida por las expectativas y obligaciones que cada sociedad establece para cada etapa de la vida (Mannheim; 1993 [1928]).

Entonces, el tiempo de las infancias es un tiempo construido por los adultos, es un tiempo histórico cultural en la trama de una sociedad y de una cultura que se dota de sentido en la niñez, instalándola como tal en otra temporalidad que no se ciñe a la temporalidad biológica, evolutiva, de la edad, sino que se inscribe en el proceso más amplio de reproducción humana de una sociedad.

En el presente, y tal como se refleja en las situaciones trabajadas, los niños son

concebidos como sujetos con voz, autónomos, participativos en lo que les concierne y activos. Los cambios socio culturales y la representación que juegan los medios de comunicación, hacen que los adultos nos posicionemos ante el niño y le habilitemos modos de interrelación democráticos. Pero al mismo tiempo no se puede ignorar que son sujetos en desarrollo y como adultos junto con ellos, debemos implementar y generar recursos en su caminar, para ello es necesario redefinir los vínculos intergeneracionales.

En este camino hay dos instituciones centrales en la construcción y reproducción de las representaciones de la infancia y significados asociados a ella, así como en la experiencia de la infancia y en el encuentro con los adultos: la familia y la escuela.

DOS INSTITUCIONES PILARES DE LAS INFANCIAS: FAMILIA – ESCUELA. SU RELACIÓN Y CAMBIOS

El preámbulo de la Convención sobre los derechos del niño, Sancionada el 27 de septiembre de 1990, se refiere a la familia como "*el grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños*". El Comité de los Derechos del niño de las Naciones Unidas, reconoce que "familia" aquí se refiere a una variedad de estructuras que pueden ocuparse de la atención, el cuidado y el desarrollo de los niños pequeños y que incluyen a la familia nuclear, la familia ampliada y otras modalidades tradicionales y modernas de base comunitaria, siempre que sean acordes con los derechos y el interés superior del niño (Observaciones generales N° 7, 2001-2009; 156).

Pensar en la familia implica un análisis profundo, tendiente a visibilizar y cuestionar muchas representaciones idealizadas que tenemos respecto a qué es una familia. A su vez, es una tarea engorrosa, ya que todos formamos parte de organizaciones familiares, tal como Giberti señala "*ser sujetos del enunciado y sujetos de la enunciación, este objeto que se conceptualiza como organizaciones familiares nos exige tomar distancia, y paradójicamente, sumergirnos en experiencias propias y de personas cercanas*" (13: 2005). Todos somos parte de diferentes familias, esto es importante que sea visible y trabajado en los diferentes ámbitos, para poder construir nuevas alianzas que aseguren los derechos de los niños y adolescentes, garantizando y promovieron los mismos.

Los niños se van desarrollando y formando dentro de una familia necesaria para su

bienestar, desarrollo y suplir sus necesidades más básicas, como dice Jelin “*la familia es una institución formadora de futuras generaciones. En este sentido es una instancia mediadora entre la estructura social en un momento histórico dado y el futuro de esa estructura social*” (41: 1996). Pero también se sabe que las familias ya no son las tradicionales, las esperadas en muchas de las representaciones que circulan en las escuelas.

El imaginario hegemónico de familia supone padre, madre (la pareja conyugal) e hijos, donde los roles están claramente establecidos y la familia aparece como un espacio armónico y de protección. La heteronormatividad, el patriarcado, la división de roles por género y generación subyacen en nuestras representaciones. Justamente un análisis histórico, y con el aporte de estudios desde distintas disciplinas, como la demografía, antropología, la sociología, puede ayudar a contemplar la pluralidad de formas familiares y entender por qué determinados modelos familiares se han impuesto como hegemónicos.

La familia nuclear, pareja conyugal e hijos que permean nuestras representaciones, se consolida a principio del siglo XX. Parsons (1902- 1979), señala que el proceso de nuclearización de la familia se da como consecuencia de la revolución industrial (en Cicchelli-Pugueault y Cichelli; 1998)¹¹ momento en que se dio un encogimiento de la familia, con una estructura cerrada, donde las tareas de proveedor le correspondían al hombre, las tareas afectivas y domésticas quedan bajo la esfera femenina, conformándose así un modelo familiar que armonizaba con un determinado tipo de sociedad que se está imponiendo. Se consagra así, un modelo que con el apoyo de discursos moralistas e higienistas que el Estado intentaba imponer, en paralelo con el discurso eclesiástico que apoya los preceptos morales de las naciones que se estaban conformando.

En nuestro país desde fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, época de consolidación del Estado-nación, se establece el ideal de familia. Como señala Cosse “*con la ampliación del poder del Estado, en el proceso de modernización, emergió un modelo familiar propio de los sectores medios, que se extendió como un horizonte normativo para todos los sectores sociales*” (30: 2006). Varios discursos (médico, escolar,

¹¹ Estudios desde la demografía histórica y la etnología cuestionan la tesis de Parsons, estableciendo que antes de la industrialización existían familias simples o nucleares, por lo que no puede establecerse relaciones tan lineales entre las mutaciones familiares y sociales.

religioso) convergen dando lugar a un ideal de domesticidad, que claramente demarcó el deber ser para varones y mujeres.

Se trama así la familia nuclear como un modelo de familia que acoge a los ciudadanos que posibilitaron la emergencia de una “gran Nación”. En este clima de ideas, en Argentina se hizo de la escuela uno de los espacios privilegiados para la difusión y transmisión de este ideal de familia con carácter de prescripción social. El matrimonio unido por el amor conyugal y el cariño a los hijos, en un hogar confortable, con cierta vestimenta y cuidados, representaba el ideal de familia. Esto fue acompañado por el sistema legal donde “*Por supuesto que desde el discurso jurídico se establecían normativas que demarcaban las formas de respetabilidad familiar y los modos de transmisión del patrimonio*” (Cosse; 26: 2006). “Hijos de padres desconocidos” era la leyenda con la que se anotaba a aquellos niños nacidos fuera del matrimonio, teniéndose que dejar en claro que esos nacimientos contrariaban la “sagrada” institución del matrimonio y por ende las bases normativas de la moral pública (Cosse; 2006)¹². El Estado desde sus leyes y discursos interviene en el espacio privado, ya que como expresan Amado y Domínguez, “*imaginar una nación siempre implicó imaginar un tipo de familia*” (20: 2004)

Hacia el año 1930 este modelo de familia se cristalizaba también en revistas y libros de lectura cargados de imágenes que alimentaban este modelo, silenciando otros. Me refiero a que el crecimiento poblacional sumado a una modernización en la vida entre 1910 y 1940 tuvieron su impacto en la familia aumentando el número de separaciones así como a las mujeres solas o conviviendo con un pariente a cargo de hijos, cuyo padre había muerto o jamás se hizo cargo. Se puede afirmar entonces, que siempre hubo diversidad en las formas de vida familiar, claro está que estas formas no tenían visibilidad o reconocimiento social.

Así como estas otras formas de organización familiar siempre se ocultaron en los márgenes, cuando se dan mutaciones en la vida social y familiar que “atentan” contra el modelo hegemónico de familia, se produce una fuerte reacción de los sectores conservadores y católicos, que sienten la necesidad de *reforzar los mandatos en torno al*

¹² Se distinguían dos tipos: *los naturales*, eran concebidos fuera del matrimonio, pero al momento del nacimiento los progenitores podían llegar a casarse; y *los adulterinos o incestuosos*, sus progenitores no podían casarse al momento del nacimiento, estos hijos no podían hacer juicio de filiación y ni reclamar la herencia.

orden familia. Se instala entonces, la idea de que el Estado a través de sus instituciones, y las organizaciones sociales deben intervenir: “*se apela a una familia tradicional, según un ideal proyectado sobre el pasado y convertido en el paradigma a las crisis de la familia contemporánea*” (Cosse; 36: 2006).

Cuando la mujer sale del hogar para trabajar, se retrasan y disminuyen los nacimientos, se reduce la tasa de nupcialidad, entre otros cambios, se evidencia el “debilitamiento de la familia doméstica”. Todo comportamiento que desafíe lo establecido, es cuestionado y visto como peligroso. Situaciones que siempre existieron pero se escondían, mutaciones en la forma de vida y un Estado que declina en su función, entre otros factores, favorecen la consolidación de otras formas de organización familiar, que dan cuenta de esta diversidad. Varias familias en un hogar, prácticas de allegamiento amplían aún más las formas de hacer familia. Esta heterogeneidad hoy visibilizada, también presente en otras épocas, ratifica la necesidad de lazo entre las personas; lo vincular es lo que atraviesa esta heterogeneidad. En general las familias de los niños/as del barrio en donde se encuentra la escuela en la que trabajo, son familias monoparentales, en su mayoría con jefatura femenina, también ensambladas y/ o numerosas, siendo las nucleares y las conformada con parientes una proporción menor.

La familia es un espacio donde se dan relaciones matrimoniales, filiales y fraternales. La familia se origina a partir de la unión de una pareja (etapa de formación), estableciéndose así las primeras relaciones; luego llegan el o los hijos (etapa de expansión y consolidación), donde se forjan las relaciones filiales y fraternales. Claramente la familia está atravesada y definida por la cuestión vincular, el lazo se hace institución. Ahora bien la idea de lazo quizá remita a esa imagen armoniosa que prevalece en la familia-ideal. El lazo connota unión, contención, pero a su vez es atadura, privación. Entonces el vínculo familiar, las relaciones familiares pueden englobarse en un doble mecanismo, que por un lado posibilita y protege, y a su vez actúa como barrera y obstáculo. (Domínguez y Amado; 2004).

La familia como institución en la que conviven personas con derecho a la sexualidad, procreación y que comparten las actividades necesarias para el sustento diario. Estas tres dimensiones, sexualidad, procreación y convivencia, que definen las funciones de la familia, se manifiestan nítidamente en la familia tradicional, en la que lo doméstico

queda circunscripto a la mujer, y el rol del proveedor queda asignado al hombre (Jelin; 1996).

Estas tres dimensiones han sufrido transformaciones en direcciones divergentes. Situación que ha sido analizada desde distintas miradas: por un lado aquellas miradas posicionadas en una noción rígida y esencialista de familia, que interpretan los cambios como una gran crisis. Por otra parte, desde un posicionamiento más abierto, se entienden estos procesos de transformación, como parte de las mutaciones propias de esta sociedad, lo cual exige nuevos análisis y paralelamente, prever acciones frente a las nuevas circunstancias que implican estas nuevas organizaciones y dinámicas familiares.

En las situaciones narradas de mi experiencia profesional se puede ver familias diferente a la tradicional o de nuestras representaciones en donde papá y mamá se hacen presente en la escuela, donde los roles están claramente establecidos, esto es lo ideal y plasmado casi inconscientemente en el discurso de la escuela, institución creada, tal como fue descrito al calor de la conformación de dicho ideal. En la “Situación 2”, la familia de Alex se caracteriza por ser ensamblada, su madre presenta un comportamiento como de abandono para la escuela, esto si damos lugar al relato de la vicedirectora. Por otro lado la “Situación 3” de Carla, plantea una familia monoparental, en donde quien asumiría el rol de cuidado y organización familiar sería su hermano mayor, ya que su madre trabaja. La escuela en su relato no expone que la madre trabaja, sino “que no viene a las reuniones”. En ambos relatos se lee entre líneas la dificultad de la escuela para ver la conformación diferentes de las familias, como los modos de organizarse y abordar lo cotidiano. Los roles ya no están tácitamente establecidos, sino que se forman a medida que necesitan y para el funcionamiento familiar. De esta manera los vínculos y lazos familiares de las situaciones presentadas se van reestructurando para su supervivencia, aspecto que también impacta subjetividad de estos niños.

El patriarcado define, entre otras cosas, el lugar del padre como autoridad como rasgo que define a la familia tradicional, donde esposa e hijos se subordinan al padre. *“Hoy asistimos a un proceso de individuación, en donde la autoridad patriarcal se ve cuestionada en hogares e instituciones, generando nuevas forma de relacionarse. Los roles en la familia estaban determinados por sexo, edad y parentesco, pero en las últimas décadas se verifica una puja fuerte entre generaciones y géneros. Durante los últimos*

siglos, el mundo occidental ha sufrido fuertes procesos de individualización de los hijos y quiebra de la autoridad patriarcal” (Jelin; 30: 1996).

A la cuestión generacional trabajada en el apartado anterior se suma el movimiento del rol de la mujer. Hablé del padre como proveedor, pero en las últimas décadas la mujer sale del ámbito doméstico para incorporarse al trabajo, por lo que hoy se habla de hogares con dos proveedores, sin dejar de reconocer que en muchos hogares es la mujer la gran proveedora, sobre todo en los hogares de menores ingresos y en los momentos de crisis. Esto implica una *crisis en el modelo de domesticidad* y a su vez si bien se reconoce el lugar de la mujer más allá de lo doméstico, la mujer se encuentra sobre exigida, pues no ha habido en general, una reestructuración, en la que lo doméstico sea una tarea compartida (Jelin; 1996).

En las situaciones relatadas se evidencia que es la mujer quien tiene que hacerse cargo de las tareas reproductivas como productivas, durante el discurso de la Vicedirectora nunca menciono “el padre no viene”, sino todo es dirigido hacia la mujer. La participación económica de la mujer, en las “Situaciones 2 y 3” es necesaria para la supervivencia, no implica una reestructuración del hogar, o participación activa de los hombres padres de los niños, generándose una sobrecarga en la mujer y al mismo tiempo cuestionamiento por parte de la escuela. En la situación de Carla se plantea que la madre viene de trabajar y continúa con las tareas domésticas como es, el hacer la comida. Antes estos cambios la escuela se debe plantear su discurso y generar acciones de reconocimiento a las nuevas organizaciones familiares y facilitar los espacios democráticos de todos los miembros.

La convivencia “armónica” que muestra la familia tradicional se ve trastocada, y los avances científicos acompañados de cambios culturales, han modificado el lugar del matrimonio como espacio privilegiado de la sexualidad y la reproducción. Estas modificaciones en la dinámica familiar desafía: *“Esta fragilidad y limitaciones en los vínculos familiares, no está acompañado por un individualismo aislado; es sabido que para el bienestar físico, psicológico y social el individuo, requiere su integración en redes sociales comunitarias, redes que contienen y canalizan la afectividad...redes que confieren identidad y sentido...esta función era depositada a la familia, el carácter limitado y parcial de los vínculos familiares en la actualidad, indica la necesidad de promover y apoyar la*

gestación de espacios alternativos o complementarios, que promueven el conocimiento mutuo y la participación democrática” (Jelin; 46:1996).

Entonces retomo algunas preguntas planteadas al inicio del trabajo ¿Qué aspectos se conjugan en el cuidado de los niños? ¿Dónde quedo el lugar de las infancias ante los cambios que se vienen dando en las familias? ¿Qué lugar se le da a las infancias en este proceso de transición? Ante lo cual se observa a muchos niños/as, bajo un desamparo, entendido como la falta de cuidados, protección y la vulneración de sus derechos tanto por el adulto a su cargo como por el estado.

Como ya se mencionó el matrimonio dejo de ser el lugar privilegiado de la sexualidad, así como identificar a la sexualidad con la reproducción. Una de las consecuencias de esta liberalización de la sexualidad ha sido la desprotección de la sexualidad y la maternidad especialmente la adolescencia. Los embarazos adolescentes generan mayor vulnerabilidad tanto para las mujeres como para sus hijos. Las mismas se expondrían a situaciones de precariedad y de vulneración social, lo cual se transmitiría a las nuevas generaciones (Jelin; 1996). Esto sucede porque social y culturalmente a los hombres no se les adjudica la responsabilidad de la paternidad como si se la adjudica a las mujeres. Ante estas situaciones las infancias se ven vulnerables, ¿cómo pueden garantizar sus madres el bienestar de su hijo cuando ellas mismas se ven desprotegidas y abandonadas? Ante lo mencionado retomo de nuevo la “Situación 1” en el argumentos relacionados a las relaciones familiares una de las madres entrevistada menciona *“soy madre soltera, hago lo que puedo, el padre no me ayuda en nada”*, la sobrecarga y la falta de responsabilidad de igual manera por parte de ambos progenitores, ante las funciones parentales, hace vulnerable al adulto a cargo del niño, no pudiendo garantizar el pleno goce de los derechos de sus hijos.

En la “Situación 2 y 3” en la ausencia de la familia de Alex o de la mamá de Carla, se puede leer algunas de las múltiples funciones de una mujer sumado a ser madres solteras, en donde el tiempo con sus hijos es menor y la asistencia a la escuela puede ser leída por la misma como ausencia. Eso se contrapone con la necesidad concreta de trabajar –y no poder estar con los hijos-, sumado a las herramientas simbólicas que una mujer que creció en la pobreza, fue madre adolescente y sola, puede tener para construir una familia sola, incluso para ayudar/acompañar con temas de la escuela, en donde quizás ella no fue a

la escuela y no tiene el “saber hacer” de quienes sí transitan esos espacios. Estas contradicciones permiten ver que la agenda de los actores está situada en contextos específicos, es decir, lo que aparece a simple vista como decisiones individuales está atravesado transversalmente por la posición de las familias, por las condiciones socioeconómicas en las que viven y que condicionan las trayectorias de vida de toda la familia. Infancias que se transitan en contextos de pobreza empiezan un camino de acumulación de desventajas, donde quizás la escuela pueda operar. Las nuevas familias tienen que ver con los nuevos tiempos sociales, no es solo por decisión individual, sino que se corresponde con exigencias sociales, cultura del trabajo, del entretenimiento y del consumo.

Todos esos cambios en la institución familia conllevan a un nuevo sistema de relaciones que se debe ir formando entre generaciones, en donde la responsabilidad parental debería ser vigente entre ambos progenitores.

A la luz de todos los cambios relacionados a la familia, se puede hablar que la familia tal cual la conocemos o la esperada, ¿está en crisis? o es que en realidad deben ser las representaciones y los valores que promovía la familia hegemónica las que deben ponerse en crisis para visibilizar la familia en sus variedades. Las transformaciones de la familia en el siglo XX son profundas, afectando su protagonismo en la socialización de los niños. Se puede decir que desde la perspectiva del individuo y su curso de vida, *“lo que permanece son una serie de vínculos familiares, que se extienden más allá del hogar, son verdaderos lazos de sentimientos, a veces armoniosos otras conflictivos, que enlazan géneros y generaciones”* (Villa; 2: 2014).

Ahora bien, lejos de una mirada nostálgica respecto de la familia que ya no es, es preciso atender a los nuevos vínculos familiares. En tanto institución social la familia muta al calor de transformaciones socioculturales de mucho mayor alcance, de modo que analizar las nuevas familias en toda su complejidad viendo que hay de nuevo y potencial en las nuevas familias y cómo la escuela puede trabajar con ellas en favor de los derechos de los niños. En este sentido, cada vez más las jóvenes parejas crean relaciones con vínculos más solidarios, cercanos e íntimos, en donde las relaciones dejan de ser asimétricas como en la familia patriarcal, la división de roles no es tan tajante, se comparte la responsabilidad en la crianza de los hijos, en la manutención del hogar y en las actividades domésticas

(Ariño; 2006).

Los numerosos cambios en las familias, producto de las transformaciones sociales y culturales, generaron un movimiento en las formas de vincularse la familia con la escuela en lo que respecta a la legitimidad que revestía a la última en la transmisión del saber y que la posicionaba en la sociedad. Si se piensan que cambios evidencian familias más democráticas, en donde los niños tienen voz, se muestran más autónomos e independientes, como las representaciones que van generando los medios de comunicación de ellos, ante lo cual se pregunta ¿Qué papel cumple la escuela y sus actores adultos en la socialización de los niños? ¿Cuál es la relación de la escuela con las familias? ¿Cuáles son los rasgos que adquieren en la actualidad las relaciones intergeneracionales, especialmente en la escuela? A continuación el trabajo se centrará en los cambios a nivel social – cultural que atraviesa la escuela, generando otra mirada al vínculo entre ambas instituciones socializadoras del niño y de la relación adulto – niño en el ámbito escolar.

La autora Citera (2009) menciona que la escuela moderna de nuestro país es el resultado de un conjunto de dispositivos que se fueron desarrollando entre el siglo XVIII y XIX, estos a su vez fueron productos de ideas pedagógicas, que surgidas en los albores del siglo XVII, que vieron la luz tardíamente, al crearse las condiciones sociopolíticas adecuadas para su desarrollo. Continúa, la institución escolar atravesó con hidalguía su periodo de gestación y de consolidación, teniendo como marco una sociedad que no solo aceptaba sus valores sino que se sometía a su discurso y a su accionar civilizatorio. De esta manera la escuela fue fortaleciéndose en forma acelerada como institución particular y referencial dentro de una sociedad que veía surgir un nuevo diseño político, los Estados nacionales, y delinearse lentamente una estructura que envolvía a los individuos en una esfera de control de sus vidas, mucho más abarcante y minucioso. Las escuelas no escapan a este control permitiendo que el liderazgo inicial de sus educadores se fundiera en manos del Estado – educador.

Para que la escuela pudiera existir las familias debían ceder a sus niños a los educadores. El niño fue así objeto de una decisión adulta conjunta, padres – educadores, y fue colocado en una institución que prometía educarlos en forma más acabada puesto que su función era más específica y su tiempo estaba destinado por completo a ese fin (Citera; 2009). En Argentina, como se ha mencionado, esto estuvo directamente relacionado con la

conformación del estado nación, la escuela venía a homogeneizar y formar a la ciudadanía nacional. La relación familia – escuela era estable y segura *“los padres sentían la seguridad de la labor que se ejercía en sus hijos. Los educadores actuaban fijando sus propias reglas en sus campos sobre sus educandos. El acuerdo de los adultos parecía mantenerse saludable. Había un orden establecido y ese orden daba seguridad”* (Citera; 2: 2009).

De esta manera la escuela nació a partir de una especie de contrato social entre partes. A instancia del Estado, los padres delegan buena parte de la educación de sus hijos, cada uno tiene sus obligaciones y derechos (A.A.VV; 2006). Ahora bien, en el presente, según mi experiencia, ¿qué es lo que delega las familias a las escuelas?, quizás es todo y al mismo tiempo nada. Las obligaciones son planteadas entre ambas instituciones, se ve en los diferentes discursos de las familias y de los actores escolares en las tres situaciones, por un lado la escuela reclama la asistencia a clase de los niños y la presencia de los padres actividades escolares y por el lado, las familias expresan un malestar ante determinadas acciones escolares o docentes, como se ven en la “situación 1” en los justificativos vinculados a la situación escolar.

Al mismo tiempo se registra una grieta en la comunicación entre ambas instituciones, desarrollándose mensajes difusos y conflictivos, aumentando la distancia entre ambas. Las escuelas en ocasiones se quedan con las respuestas de las familias, como se ven en los argumentos de la “Situación 1”, no visualizando las situaciones sociales o económicas por las que atraviesa las familias. Al mismo tiempo las familias no parecen involucrarse en las actividades que desarrollan sus hijos en las escuelas. La alianza descrita que se encontraba entre ambas era con un objetivo explícito, educar al infante para un estado nación, pero este quizás implícitamente no era el mismo independientemente de cada experiencia familiar. En la actualidad ambas instituciones requieren de nuevos objetivos en común, la transición por la que atraviesan es leída como un movimiento necesario por los cambios culturales, sociales y económicos; en estas instituciones los cambios se dan a otra velocidad, y quizás muchos más lento.

La idea de una alianza supone un pacto de buena voluntad, contrato con intereses comunes que creaba un campo común que en este caso es el niño. Al niño le tocaba asumir repentinamente una nueva identidad, aceptando, entendiendo y dominando su código. Para mediados del Siglo XX estaba claro que el niño tenía doble rol: alumno – hijo; el padre

ejercían su poder en el hogar el maestro en la escuela, para uno el niño era posesión en el hogar para otro en la escuela. La alianza estaba establecida de un modo que se compartían las autoridades o sea el ejercicio del poder. Este ejercicio de poder estaba basado en la convicción de la necesidad de disciplinamiento del infante para su desarrollo. La escuela así estructurada era fuerte, tenía autoridad y parecía marcar los rumbos sociales definiendo lo valioso de lo espurio.

El “control o ejercicio de poder” como disciplinamiento que se ejercía sobre el niño sin voz que asumía el papel de alumno, hoy podemos ver que los niños toman otra postura ante el adulto, lo cual se puede vislumbrar en los episodios de la “Situación 3”, particularmente en María que le responde a la Vicedirectora, luego de una pelea entre pares y el desborde repetidos acompañado por la atención omisa antes los llamados de atención de la vicedirectora y maestra; asimismo de los alumnos de segundo grado, minutos antes de que finalice la hora de plástica. Ambos episodios ponen en el centro de la escena el accionar de los niños, siendo activo y participativo ante los llamados de atención de los docentes y adultos en general. Esto desestabiliza el accionar inicial de la escuela, teniendo que asumir otros patrones de comportamientos por parte de los adultos.

Citera (2009) menciona que en la actualidad es la función de la escuela, entendida como el centro de formación, la poseedora de los saberes y el ejerciendo un control amplio sobre sus alumnos, la que se ve seriamente dañada ante los cambios sociales los cuales van dejando de lado los valores propios del mundo que la vio nacer, adquiriendo nuevos referentes, orientaciones y filosofías, introduciéndose en su panorama y compitiendo con la escuela en su rol de educar. Mencionando a los medios de comunicación, los avances tecnológicos y los nuevos símbolos sociales. Cambios que se van generando a nivel social, en parte por las representaciones sociales que se viene desarrollando en los medios de comunicación sobre las infancias, al mismo tiempo el reconocimiento del niño como sujeto de derecho, paradigma que nos obliga como adultos a pararnos frente al niño de otra manera. Estos cambios se vienen instalando en las instituciones, lo cual genera la necesidad de una mira hacia dentro, en el caso de la escuela es necesario reflexionar sobre su accionar, su función, generando nuevas técnicas de implementación que faciliten la relación adulto – niño. Estos cambios no son negativos por naturaleza sino que nos obligan a reubicarnos y reinventarnos.

Giberti (2006), por su parte, refiere que la escuela se hizo para enseñar, pero también hace hincapié que dados los cambios sociales y culturales, hoy no sería la única función de la misma. Bravin señala *“cuando el niño ingresa a la escuela, lo hace para incorporar un capital cultural suplementario al que trae de su hogar. El niño porta una estructura de disposiciones, códigos y representaciones que puede o no amalgamarse con lo que transmite la escuela. La escuela transmite contenido informativo, valores y aspectos sociales de la personalidad, lo hace a través de un lenguaje no solo verbal sino también disciplinario”* (29: 2004).

Los niños van adquiriendo conocimiento desde otros ámbitos sin ser precisamente el de la escuela, en nuestras sociedades la información proviene de muchas voces y la escuela es otra voz más, en relación la autora Citera menciona *“resto autoridad a la escuela al perder legitimidad* (4: 2009). Este es el desafío de la escuela en una sociedad donde el contenido está en internet, la escuela tiene que rastrear y valorizar otro montón de cosas que están en su función, como enseñar a usar la información a jerarquizar el contenido, a ser críticos, a pensar más allá del contenido. En los sectores con poblaciones marginales, también puede abrir sus puertas a la comunidad, a las familias, efectuando acciones y herramientas en mejorar la cotidianidad de las mismas.

Ante los cambios que se van produciendo a nivel social y que atraviesan necesariamente a la escuela, Citera describe dos posturas que asumirían el niño y el adulto, de modo que se tiene por un lado *“niños entronizados que exhibe entre sus atributos una tendencia marcada a la desinfantilización; por otra parte tenemos adultos que parecerían estar bajo un proceso de infantilización, al vivir en una sociedad de incertezas, relativismo moral, fragmentación, individualismo, quebramiento y transformación constante. La adaptación del adulto a los cambios sociales, es difícil y las señales que emiten se traducen en una desesperada lucha por encontrar su espacio social. En este cuadro social en donde se observa el estallido del antiguo orden, tanto la escuela, las familias como núcleo fuertemente estructurado y los niños carentes de límites y de referentes, todos han quedado a la deriva”* (3-4: 2009).

De este modo, nos encontramos con dos instituciones en proceso de necesaria redefinición, y como toda transición, implica vulnerabilidad, escuela y familias se sienten muchas veces vulnerables sin poder establecer nuevas pautas de diálogo. Entonces se tiene

por un lado las relaciones al interior de la escuela y de la familia donde, por separado, se abren paso nuevas formas de autoridad y de vínculo con los niños –en tanto ahora son concebidos como sujetos de derecho, con voz e independencia, pero siguen siendo niños que necesitan de los adultos- y, por otro lado tenemos la relación escuela – familia, que debe reinventarse a tono con las nuevas configuraciones familiares y las nuevas formas de vida donde hasta su propia función se ve puesta en jaque en la medida en que no se discuta, el para qué la escuela hoy, que tiene millones de para qué, los cuales se deben ir descubriendo, con el trabajo de todos los actores.

Por otro lado se ve como a ambas instituciones se les hace difícil establecer un criterio comunicativo que escape a las lógicas del mercado imperante en la sociedad. En esta sociedad regida por la lógica del mercado, la escuela tiene que salir a competir, tiene que salir a seducir o al menos imitar las propuestas del entorno, es ahora la escuela la que tiene que salir a satisfacer las demandas, las familias demandan y la escuela toma una actitud defensiva (Citera; 2009). Las familias descalifican constantemente a la escuela, la desautorizan, critican y se muestran descontentos. Los padres culpan a la escuela y a la vez la necesitan, allí sus hijos están resguardados; las familias ya no delegan autoridad sobre la escuela sino responsabilidades y continuas demandas (Citera, 2009). Misma situación se ve por parte de la escuela hacia las familias. Ambas instituciones han cambiado, y en esta transición se genera grandes problemas de comunicación, en donde aún no se encuentra los términos de la nueva alianza que esos cambios exigen, sin embargo ambas esperan algo de la otra.

Estos problemas de comunicación que se generan entre la familia y la escuela, se ven atravesados por los prejuicios y preconceptos de los docentes hacia las familias de los alumnos. Ante determinadas situaciones que pasan en la escuela, es común que pongamos a los padres como causa de todos los males del niño, sin poder hacer una autocrítica (Gotbeter y otros; 2006). Al mismo tiempo, las familias evalúan a las escuelas, generando que las escuelas estén en competencias y las familias asumiendo un rol de evaluadores de la oferta. Las familias poseen diferentes márgenes de elección de las escuelas a la cual enviar a sus hijos, fundamentalmente a partir de sus posibilidades socio - económicas, de su inserción laboral y de sus proyectos de vida. Se conjugan allí aspectos diversos que hacen al ranking de escuelas, entre ellos: la ubicación geográfica, el perfil de los niños y familias

que asisten, la calidad de los aprendizajes que ofrecen, las estructuras edilicias, las características del personal docente. Todas las clases sociales se suman a esta clasificación, incluso las familias de sectores populares (Neufeld; 2000). Esto se debe a la fragmentación del sistema educativo (Braslavsky; 1985, Kessler; 2002) que se traduce en que más allá de que la escolarización sea derecho y obligación para todos, no todas las escuelas sean iguales, incluso en términos de la carga simbólica que tiene ir a una u otra escuela, poniendo a las familias en la obligación de “medir” a cuál van a mandar a los niños, porque es una “inversión” para el futuro. Esto no es un acto de maldad de las familias, sino de condiciones del sistema educativo público, donde las escuelas también compiten por atraer a ciertos alumnos y no a cualquiera. En esta elección las familias no están tampoco en igualdad de condiciones. Si recuperamos las situaciones de análisis en relación a estos planteos, es preciso señalar que la escuela que se eligió para el trabajo, tiene las características de ser de las escuelas menos populares en la elección de las familias, quizás por su ubicación geográfica, por su matrícula o por el preconceito de su nivel de enseñanza, asistiendo en su mayoría niños del barrio, que no tendrían otra posible elección.

En una sociedad cambiante, familia y escuela se alteran al ritmo en que lo hace la sociedad macro. En el pasado reciente la relación existente entre ellas se desestabilizó y se desequilibró al igual que sucedió con el resto de las instituciones. Cuando se habla de relaciones no es posible fragmentar las partes del todo: los cambios sociales, culturales, políticos y económicos fueron fuertes y exigen reconstruir lo fracturado. Muchos fueron los factores que incidieron en la relación familia – escuela, entre ellos:

- La ruptura de la familia convencional, tradicional, que trajo aparejado cambios en la organización familiar y roles de los miembros. Como es el trabajo de la mujer, para satisfacción personal o para satisfacer sus necesidades y la de sus hijos se ve en “Situación 3” del grupo familiar de la niña Carla.
- El desempleo y la pobreza también fueron factores que deterioraron la relación con la escuela. Que aunque fue y es una de las pocas instituciones que continúan albergando y conteniendo a los niños y padres que viven en situaciones límites de riesgo social, no pueden cubrir todas sus necesidades y al mismo tiempo no poseen los elementos suficientes para lograr que estos progenitores con sus preocupaciones colocadas en la supervivencia diaria, se hagan “cargos” de sus hijos, que a veces rozan el desamparo absoluto. se ve en

“Situación 2” del niño Alex y su familia.

- Se fue desarticulando aquella confianza puesta en que mayor educación implicaba mayor posibilidad de ascenso en la escala social, mejor empleo y mejor posibilidad de vida plena. Se puede ver en “Situación 1”, en los diferentes argumentos de las familias sobre las inasistencias, en donde al parecer la escuela se ve como una obligación y no como derecho.
- La escuela no sabe cómo hacer para volver al lugar que décadas atrás tenía, de credibilidad y respeto para ocupar otra vez el lugar de conocimiento y socialización. Se ve en la “Situación 3”, en la reacción de la niña María ante el llamado de atención de la Vicedirectora.

Hoy la escuela se debería construir entre todos, pero lo que se observa, no es una unión en trabajo mancomunado con acuerdos entre las partes, sino trabajo dividido y conflictivo. Cada una de las instituciones –familia y escuela- tiene su función, los conflictos empiezan cuando una de las partes considera que la otra no está cumpliendo con la suya (padres ausentes – docentes no enseñan). Ahora bien, es aquí donde debe darse lugar a la comunicación y nuevas relaciones tomando distancia de la tradición verticalista que se imponía en las escuelas, dando espacio a los padres que cuestionan, opinan y sugieren (Giberti y otros; 2006).

Este es hoy el desafío, cómo construir escuelas más democráticas, donde la comunidad educativa participe, donde los niños sean reconocidos con derechos y capacidad de agencia, pero donde a su vez sea clara la autoridad ya no autoritaria sino con nuevos fundamentos y legitimidad, con roles claros de los adultos en términos de tutela, guía y protección de los niños y sus derechos. Ahora bien, exigir que las escuelas puedan con esta tarea es desmedido si tenemos en cuenta el contexto. En las últimas décadas las escuelas públicas sufrieron fuertes procesos de empobrecimiento y abandono, desbordadas por las urgencias de la coyuntura, como puede verse en el trabajo de Redondo (2004), y donde muchas veces paso a ser más un lugar de contención que de formadora de ciudadanos del futuro (Ariño y otros, 2006). La escuela pública necesita de la política pública para poder redefinirse y esto también implica discutir la formación docente para que la misma dialogue con estas nuevas infancias y nuevas familias.

Dada las condiciones sociales, culturales y económicas, los niños, adolescentes y jóvenes son los más afectados y vulnerables, ya que sufren particularmente los efectos del

proceso de desintitucionalización, la crisis de las instituciones escuela y familia, así como también la desestructuración del mercado de trabajo (Svampa 2005). Ante lo cual “*vemos a los niños solos, desprotegidos, vulnerados sus derechos en las sociedades de consumo. En las cuales se encuentra el declive y la desagregación del mundo de los trabajadores urbanos, lo cual coinciden con el fuerte avance de la industria cultural y de la influencia de los medios masivos de comunicación en un mercado cada vez más globalizado*” (Svampa; 2005: 177). En las tres situaciones narradas se puede ver como las condiciones económicas, culturales y sociales por las que atraviesan las familias, entre ellas madres jefa y proveedoras únicas del hogar, madres solteras solas con padres ausentes, falta de comunicación o empatía por parte de la escuela con las familias y viceversa, entre otras, hace que los niños queden en el medio con sus derechos vulnerados. Esto nos lleva como adultos a pensar nuestra posición, crear juntos nuevas relaciones entre las generaciones, las cuales se están gestando en esta transición, que es lenta y muchas veces conlleva confrontación, pero en cualquier caso es un desafío que urge tomar.

Conclusiones. Un cierre como punto de partida.

El trabajo tuvo como punto de partida los interrogantes ¿Cómo se construye la relación entre adultos y niños? ¿Qué factores se conjugan allí?, para ello me basé en dos instituciones claves para la infancia como son la escuela y la familia, de modo que también se vieron las relaciones entre ellas y los cambios que exigen nuevas posiciones en los adultos ante los niños en la presente transición, teniendo en cuenta la trama social, cultural y económica en la que estamos inmersos. Para este abordaje se expusieron y analizaron 3 situaciones concretas de la mi experiencia laboral como insumo para múltiples reflexiones. La lectura crítica y situada de estas situaciones obligó a ser claros respecto de que las experiencias de infancias, escolares y familiares no se dan en el vacío, sino atravesadas por complejas condiciones de vida de esos niños y familias, así como por disputas propias de las escuelas por recursos y materiales.

Entendiendo que el análisis situado exige atender a la dimensión simbólica, se buscó desandar el divulgado imaginario según el cual mayor educación implica mayor posibilidad de ascenso en la escala social, mejor empleo y mejor posibilidad de vida plena. En relación a esto se encontró que la escuela aparece como una obligación y no como

derecho o promesa a otros futuros posibles. Este es un aspecto a profundizar en la labor científica pero también en el trabajo cotidiano de las escuelas con el fin de empoderar a las familias y las infancias en el efectivo cumplimiento del derecho a la educación.

El análisis de las situaciones aquí trabajadas arroja que esto se encuentra en relación con las condiciones de desempleo y pobreza como factores que deterioraron la relación con la escuela. Hay en esto una situación paradójica. Por un lado, la escuela fue y es una de las pocas instituciones que continúan albergando y conteniendo a los niños y padres que viven en situaciones límites de riesgo social, sin embargo, por otro lado, esta institución no cuenta con las herramientas ni los recursos para atender las múltiples necesidades de los niños. Al mismo tiempo, no logra una relación de acompañamiento mutuo con los padres que, con sus preocupaciones colocadas en la supervivencia diaria, acaban abandonando el trabajo mancomunado con la escuela y no se “hacen cargo” de sus hijos, que a veces rozan el desamparo absoluto. Aún así, el hecho de que la escuela siga siendo la institución que alberga y a la cual los niños recurren es un dato ineludible que habla de la centralidad que ésta continúa teniendo en las trayectorias de vida aunque sea necesario repensarla en muchos sentidos.

Por otro lado, se encontró en las actitudes de los niños una manifestación constante de la necesidad de que los adultos habiten el rol de guía al niño en su crecimiento con amor y respeto, ejerciendo una autoridad ganada con sus acciones congruentes. Para esto, tal como se ha desarrollado, es necesario cuestionar las representaciones divulgadas por los medios de comunicación que presentan un niño autónomo, independiente y superior al adulto, y, en su lugar, reconocer que el niño es un sujeto en desarrollo y necesita de la compañía de los adultos en su crecimiento. A estos fines, y al calor del análisis de la relación actual entre escuela y familia se considera de suma relevancia refundar la alianza entre los adultos de ambas instituciones, familia - escuela, en pos de generar el bienestar que los niños necesitan para un desarrollo favorable de sus capacidades y para el ejercicio efectivo de sus derechos. Familia y escuela son instituciones fundamentales en los primeros años de vida de los niños. La alianza es necesaria, pero la misma debe ser analizada y repensada, bajo el reconocimiento de los cambios sociales y culturales por los que estamos atravesando y, principalmente, ubicando al niño como sujeto de derecho –y no como objeto que se delega- en el centro de la escena. Para que esta nueva alianza sea

posible, es preciso que la escuela reconozca las diferentes familias, abriendo sus puertas también a la participación incluso en actividades extraescolares más bien comunitarias para el reconocimiento mutuo y la erradicación de estereotipos y preconcepciones acerca de las familias y también de los alumnos y las escuelas. De esta manera quizás se erradicaría entre ambas los obstáculos e interferencia en la comunicación.

Como se mencionó al pasar, este camino viene de la mano con un doble desafío en relación a las infancias en particular. Por un lado, el de cuestionar la imagen de los niños que viene asignada por los medios; y, por el otro lado, el de ver al niño como sujeto y no objeto. Es decir que si los reconocemos como sujetos, con voz, intereses y agencia, vamos a poder trabajar junto al niño, empoderándolo, trabajando con sus conocimientos, brindándole información clara que le permita tomar decisiones certeras, de modo que la escuela aporte *un capital cultural suplementario al que trae de su hogar* (Bravin; 2004). En suma, hay que estar frente a sujetos que se construyen, de ahí que puedan negarse u oponerse a pedidos y consignas (Merieu; 2003). El niño es sujeto activo de su construcción como sujeto y ya no más aquel pasivo al que se le imponían las acciones que los adultos determinaban. De hecho, es esta característica la que genera conflictos con los adultos de la escuela que sigue apelando a infancias estereotipadas a las que “se debe educar uniformemente e imponer lo instituido”.

Ahora bien, comprender que los niños son sujetos activos de derecho no debe llevar al malentendido de equipararlo al adulto, sino, muy por el contrario, reconocer que necesita del cuidado y toma decisiones de los adultos en pos de su bienestar. En este sentido, refundar la relación entre escuela y familia así como entre generaciones supone trabajar en la visibilización y acción de los adultos en distintos aspectos, entre ellos para la guía ante la variedad de información y el fácil acceso a la misma que tienen los niños.

Lo mencionado obliga a pensar y cuestionar la autoridad. Los cambios socioculturales ponen en tela de juicio los viejos fundamentos de la autoridad echando por tierra la legitimidad del autoritarismo con base en la asimetría de poder, donde no se tiene en cuenta al otro. En su lugar, en el desafío de los niños a las relaciones intergeneracionales es preciso generar una autoridad con respecto hacia el otro, una autoridad que se gane con confianza sabiendo que los límites sean vistos como parte de esa autoridad legítima y no impuesta con maltrato. Y esto es válido para la relación entre familia y escuela así como

entre adultos y niños. Muchas veces se escucha hablar de ausencia o falta de autoridad cuando en realidad, tal como reflexionamos en este trabajo, lo que las situaciones arrojan es la necesidad imperante de repensar la autoridad y darle nuevos cursos. Esto se relaciona con que hoy a la escuela van chicos para los que la escuela no fue pensada. La educación se universalizó pero el formato siguió atendiendo a un tipo ideal de alumno que no se corresponde con los niños que van a la escuela. Entonces en este punto lo central es que la escuela y sus profesionales debemos poder soltar ese imaginario sin culpabilizar a los chicos y sus familias para repensar qué escuela y para qué la escuela, en un contexto donde, además, la circulación de información y conocimiento está al alcance de las manos por otros medios.

Al mismo tiempo la escuela también cuenta con escasos recursos, tanto profesionales como materiales, muchas veces las condiciones edilicias no son las adecuadas a las necesidades de los actores de la escuela.

En suma, estas conclusiones son un cierre a las reflexiones que condensan estas páginas, pero con la intención de que sean un punto de partida para repensar las relaciones intergeneracionales, atendiendo al lugar que la familia y la escuela tienen en ello. El trabajo arroja más preguntas que respuestas cerradas como desafío en tanto tensiona diversos sentidos comunes que se debe atender para pensar las relaciones intergeneracionales. Camino a seguir que sólo es posible si concebimos a las infancias, las familias y las experiencias escolares en plural, reconociendo que no hay un único modo de ser niño – mucho menos el niño hegemónico de los medios- ni de familia, ni de experiencia escolar. El reconocimiento de la heterogeneidad habla de la complejidad social que hoy nos convoca en nuestra labor diaria.

Bibliografía

- A.A.VV. Ariño M., Gotbeter G., Giberti E. (2006) *Vínculos escuela - familia*. En revista 12 Entes, N° 7. Buenos Aires.
- Amado, A y Domínguez, N. (2004), Introducción, *Lazos de familia: herencias, cuerpos, ficciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Bauman, Z. (2000), la primera parte “De la ética del trabajo a la estética del consumo”, *Trabajo, consumo y nuevos pobres*. Buenos Aires. Gedisa (pp.43 -70).
- Braslavsky (1985). *La discriminación educativa*. Buenos Aires. Grupo editor latinoamericano.
- Bravin C. (2004). Primera parte. *Escuelas, familias y mujeres*. Buenos Aires. novedades educativas.
- Cantora, A. y Molinari, L. (2012) jugar a Mundo Gaturro. *Acerca del juego la exhibición y el consumo en la plataforma online*, Tesina de la carrera de Ciencias de la comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (p. 43-78)
- Carli, S. (2002). Introducción. *Niñez, pedagogía y política*. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 13-34.
- Cicchelli Pugeault, C. y Cicchelli, V. (1998) *Las teorías sociológicas de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión (Pp. 87 a 113)
- Citera M. *Alianza familia-escuela ¿alianza familia-escuela?*, disponible en: www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/files/citera.pdf, consulta 17/08/2009.
- Compilaciones de las observaciones generales del comité de los Derechos del niño de las Naciones Unidas. 2001 – 2009. Observatorio de la Infancia y Adolescencia del Principado de Asturias. Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familias y Adolescencia. Consejería de Bienestar Social y Vivienda. Gobierno del Principado de Asturias. Marzo de 2011. Disponible en www.observatoriodeinfanciadeasturias.es
- Cosse, I. (2006), Estigma de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946 – 1955, FEC: Buenos Aires, pp 23-67.
- Curia Melina (2006). *Pequeños consumidores, algunas reflexiones sobre la oferta cultural y la construcción de identidades infantiles*, en la cuestión de la infancia, Carli, S

(comp.) Buenos Aires: Paidós (pp. 303-319)

- Duek, C; Enriz, N.; Muñoz Larreta, F. y Tourn, G. (2011) *Representaciones de la ludicidad en el bicentenario: acerca de “La sombra excursión de José Zamba”*, ponencia presentada en IX Jornada de Sociología. Capitalismo del s. XXI, crisis y reconfiguración. Luces y sombra en América Latina, carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA., 8 al 12 de agosto de 2011. (en co-autoría con Enriz, N.; Muñoz Larreta, F. y Tourn, G.) (ISBN 987-950-29-1296-7)
- Duek, C. (2012). Capítulo 2, 6 y 7. *El juego y los medios. Auritos, muñecas, televisión y consolas*; Buenos Aires: Prometeo libros.
- Villa A., fundamentos del seminario, apuntes 2014.
- Giberti, E. (2006). Introducción y capítulo II. *La familia a pesar de todo*. Buenos Aires: novedades Educativas.
- Giddens, A. (2000) *un mundo desbocado*. Madrid, Taurus.
- Jelin, E. (1996), *Familia: crisis y después...* En Wainerman, C. (Comp.) *Vivir en familia*. Buenos Aires: Uanicef/Losada Pag. 23 – 48.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires-Argentina. IPE. UNESCO.
- Levin E. (2007). Capítulo 1 *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires. Nueva visión.
- Linn, S. (2004) *Consuming Kins. The Hostile takeover o childhood*, New York: New Press
- Mannheim, K. (1993) (1928) *El problema de las generaciones*. Rev. Española de Investigaciones Sociológicas. N^o 62. Madrid: CIS
- Merieu, (2003). *Frankeistein Educador*. Barcelona. Editorial Laertes (pag. 67-90)
- Minzi, V (2006), *los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de producto para niños*. En la cuestión de la infancia, Carli, S. (Comp.), Buenos Aires: Paidós. (pp. 209-240).
- Moreira, D. y Veronesi, A. (2013). *una nueva propuesta de comunicación de la televisión pública para chicos: Paka Paka*. En Paka Paka entretenimiento para chicos y nuevo espacio pedagógico, tesina de graduación en Ciencia de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Narodowski, M. (2007). Capítulo 1. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires. Aique Educación.
- Neufeld, M. R. (2000). *familia y escuelas: la perspectiva de la antropología social*. En ensayos y experiencias. Año 7, N° 36. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Postman, N. (1994) Introducción y Capítulo 8. *en the disappearance of childhood*, New York: Vintage Books (Traducción de Daniela Peregrinell)
- Rabello de Castro, L. (2001) Introducción a la infancia y la adolescencia hoy. en Rabello de Castro (org.) *Infancia y Adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires-México: Lumen (PP. 9-54)
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós. Buenos Aires.
- Schor, J. (2006) Introducción y el cambiante mundo infantil en *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*. Buenos Aires: Paidós (pp. 19-54)
- Steinberg, S. y Kincheloe, J.: (1997) Basta de secretos. Cultura infantil, saturada de información e infancia postmoderna en Kincheloe, J. y Steinberg Sh. (comps.) *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid: Morata.
- Svampa, M., (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*.
- Zelmanovich P. (2003). Contra el desamparo, Artículo publicado en “*Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*”. Dussel Ines y Finocchio Silvia (comp.) Fondo de la cultura económica, Buenos Aires.