

LA INFANCIA:

CONCEPCIONES Y PERSPECTIVAS

MARIA VICTORIA ALZATE PIEDRAHITA

LA INFANCIA:

CONCEPCIONES Y PERSPECTIVAS

MARIA VICTORIA ALZATE PIEDRAHITA

**Editorial Papiro
2003**

Alzate Piedrahita, Maria Victoria.

La Infancia: Concepciones y Perspectivas / Maria Victoria Alzate
Piedrahita. -- Historia, educación - Portada: Fotografía infantil.--

Pereira: Papiro, 2003

246 p. ils

ISBN: 958-9249-89-2

Todos los derechos reservados conforme a la Ley: 2003

© Copyright Maria Victoria Alzate Piedrahita, 2003.

Primera edición.

Impreso en Editorial Papiro

Cra. 6 Nro. 26-50, 1ra. Planta, PBX 326-6543

E-mail: papiro046@hotmail.com

Pereira, Risaralda, Colombia

Esta publicación se realiza en el marco del proyecto de investigación « Concepciones de la infancia en los textos escolares de la educación básica primaria colombiana (grados 1º,2º,3º) entre 1960-1999 », inscrito formalmente en el Centro de Investigaciones y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira en el año 2001

ÍNDICE

Introducción.....	13
-------------------	----

CAPITULO 1

Concepciones históricas de la infancia.....	19
--	-----------

1. 1. Una nueva sensibilidad: el descubrimiento de la infancia....	28
1. 2. Infancia y modelos de crianza.....	39
1. 3. La infancia como categoría sociopolítica moderna.....	46
1.4. Las concepciones de infancia en Colombia: de la concepción divina y demoníaca a la concepción moderna del desarrollo psicosocial.....	52

CAPITULO 2

Concepciones pedagógicas de la infancia.....	75
---	-----------

2.1. La concepción moderna de la infancia en la pedagogía: una etapa de la vida para preservar, proteger y escolarizar.....	79
2.2. “El niño como escolar y alumno”: la concepción de la infancia en la pedagogía moderna y contemporánea.....	84
2. 3. La concepción de la infancia en Colombia: de la biología a la pedagogía activa.....	96

CAPITULO 3

Concepciones psicosociales de la infancia.....	111
---	------------

3.1. La representación de la infancia en una perspectiva psicosocial.....	117
3. 2. La infancia es un mito y “otro mundo”.....	127
3. 3. Concepciones de la infancia en las teorías implícitas.....	136

CAPITULO 4

Concepciones de la infancia como sujeto de derechos... 143

4. 1. La convención sobre los derechos del niño: estructura, contenido y concepción de infancia.....	150
4. 2. La infancia como sujetos de derechos: desarrollos latinoamericanos.....	167
4.3. Las legislaciones de la infancia en América Latina: consideraciones evolutivas.....	179
4. 4. A manera de conclusión: las concepciones de la infancia como sujeto de derechos.....	186

CAPITULO 5

Concepciones de la infancia como sujeto de políticas sociales..... 195

5. 1. Políticas sociales e infancia como sujeto de derechos...	198
5. 2. La infancia como sujeto de políticas sociales en el contexto de la convención internacional.....	203
5. 3. Políticas sociales, infancia e “irregularidad”.....	209
5. 4. Concepciones de infancia y tipos de “sistemas” de bienestar social: la infancia como “menor excluido” y como “niño/niña incluido.....	219
5.5. A manera de síntesis.....	226
BIBLIOGRAFÍA.....	229

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1

Historia de la infancia: temáticas de investigación.....	23
--	----

Cuadro 2

Concepciones de infancia: perspectiva histórica.....	72
--	----

Cuadro 3

Concepciones de infancia: perspectiva histórico pedagógica..	109
--	-----

<i>Cuadro 4</i>	
Las concepciones de la infancia como representaciones sociales y teorías implícitas.....	140
<i>Cuadro 5</i>	
Concepciones de la infancia como sujeto de derechos.....	185
<i>Cuadro 6</i>	
Políticas para la infancia.....	202
<i>Cuadro 7</i>	
Evolución del sistema de bienestar infantil en América Latina.....	225
<i>Cuadro 8</i>	
Concepciones de Infancia como sujeto de políticas sociales.....	228

ESQUEMAS

<i>Esquema 1.</i>	
Representaciones sociales de la infancia (Casas:1998:33).....	122

INTRODUCCION

Las concepciones, imágenes o figuras que tenemos de la infancia tienen una estrecha vinculación con los cambios históricos y con los modos de organización socioeconómica y cultural de las sociedades (Ariés, Becchi, Julia, Gélis, Muñoz y Pachón), con las formas o pautas de crianza (De Mause), con los intereses sociopolíticos (Varela,), con el desarrollo de las teorías pedagógicas (Escolano, Narodowski, Saldarriaga); así como con el reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y con el desarrollo de políticas sociales al respecto (García y Carranza), con las representaciones sociales que las sociedades y los sujetos adultos tenemos de ella, ya sea como una realidad social no necesariamente objetiva ni universal, sino ante todo, como consenso social aceptado (Casas, Chombart de Lauwe).

Planteado lo anterior, este libro se ocupa de las concepciones (ideas, categorías conceptuales) de la infancia que denoten el influjo, mayor o menor, de la moralidad religiosa tradicional colombiana, de las teorías pedagógicas modernas y contemporáneas, de las nuevas sensibilidades jurídicas y políticas, históricas y psicosociales. En otros términos, se trata entonces de plantear las concepciones de la infancia que se han detectado desde diversos análisis: histórico, pedagógico, educativo, psicosocial, jurídico, de políticas sociales.

En este contexto, las preguntas que se responden en cada uno de los capítulos son las siguientes:

Primero. Desde un horizonte histórico, ¿cuáles son las concepciones de infancia planteadas: (1) por la historia de la vida privada que concibe a la infancia como una categoría social “invisible/visible”; (2) por la historia psicogénica que asocia a la infancia con las pautas o formas de crianza; (3) por la historia como indagación genealógica que define a la infancia como una figura social; y (4) por la historia de la infancia colombiana que la caracteriza por una dinámica de transformación de conceptos y prácticas fundamentadas en

la autoridad y moral religiosa tradicional que ceden lugar a perspectivas modernas que hacen referencia directa a las cualidades psicosociales de niños y niñas?

Segundo, desde una óptica de la historia de la pedagogía y la educación, ¿qué implicaciones tienen las concepciones de la infancia de la pedagogía moderna cuando la concibe como un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta? ¿Y de la concepción pedagógica contemporánea de la infancia entendida como un período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales?

Tercero. ¿cuál es el sentido y los alcances históricos y pedagógicos de la imagen de la infancia de la pedagógica activa y moderna colombiana de la infancia, entendida ésta como una etapa de evolución de la especie, como semilla de esperanza de una nación moderna, y como objeto de estudio e intervención de los saberes modernos que se ocupan de los niños?

Cuarto. ¿Cuál es el significado de concebir la infancia en los marcos de la psicología social como un período de vida que se refiere a un conjunto de población; un consenso social sobre una realidad objetiva y universal; etapa ideal del hombre en un mundo real, cotidiano, en contraste con un mundo ideal e imaginario?

Quinto. Finalmente, se busca abordar las implicaciones de los nuevos avances jurídicos y de las políticas sociales que consideran a la infancia como sujeto de derechos y objeto de políticas o programas sociales que tratan de repercutir positivamente en las circunstancias de vida de la población infantil.

Para exponer la diversidad de respuestas a los interrogantes antes enunciados, el contenido del libro se ha organizado en un conjunto de capítulos o apartados.

El *capítulo 1*, se detiene en los trabajos pioneros de los historiadores de la infancia, Philippe Ariés que la concibe como un “senti-

miento moderno” en el marco de la historia privada de las sociedades, Lloyd de Mause, quien ubica la historia del niño en el curso de un proceso “psicogenico” de evolución de las pautas o modelos de crianza, Julia Varela, autora española que se detiene en la genealogía del concepto de infancia de Varela y, para el caso colombiano, los estudios de Pachón y Muñoz dejan al descubierto que las concepciones de la infancia no han sido estables sino, más bien, variables en dependencia de las distintas condiciones sociohistóricas. Esta diversidad de perspectivas o enfoques históricos se interpretan también a la luz de las consideraciones críticas de la historiografía sobre el tema planteadas por Egle Becchi, Dominique Julia y Jacques Gélis.

El *capítulo 2*, expone las concepciones pedagógicas sobre la infancia. Para ello, en un primer momento se plantean las concepciones de la infancia representadas en el niño alumno, en el niño escolar, es decir, el niño en el marco de la relación infancia, escuela y pedagogía. Apelando a los planteamientos de Agustín Escolano y del historiador de la educación y la pedagogía argentino Mariano Narodowski, se argumenta, de una parte, como las concepciones de la infancia moderna y contemporánea se inscriben en las corrientes de la revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico de inspiración rousseniana, en los movimientos a favor de la escolarización de la infancia en los estados nacionales modernos, y en los aportes de las ciencias humanas al estudio e intervención de la infancia por parte de la psicopedagogía y la pedagogía. Estos tres influjos serán decisivos para establecer los criterios de preservación y protección de la infancia que van a constituir el núcleo de la visión moderna de los niños. De otra parte, se muestra, en el horizonte de la constitución del discurso pedagógico moderno, como éste “transforma” y representa a la infancia de sujeto niño a sujeto escolar, es decir, como la infancia se concibe como el niño o niña en la escuela.

Este capítulo se complementa mostrando como en Colombia, a principios de este siglo y desde una visión pesimista sobre la «degeneración de la raza», se percibía la infancia como la etapa en la que más se reflejaba y sintetizaba la «enfermedad de la raza» y era prin-

principalmente a ella hacia donde debían dirigirse las iniciativas de protección y redención. Ahora bien, durante el periodo de 1900 a 1940, proceso que continúa en nuestros días, se va a ir asentando una visión moderna de la infancia de la mano de nuevos saberes y prácticas de indagación e intervención.

El *capítulo 3*, contiene una elaboración conceptual sobre la infancia como representación social, concepciones de la infancia que se inspiran en diversas orientaciones de la psicología social francesa y española.

En este sentido, la infancia puede entenderse como esa imagen colectivamente compartida que se tiene de ella: es aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos. Cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye. Los psicólogos sociales denominan a este tipo de imágenes representación social. Estas representaciones también están “estructuradas” o determinadas por un conjunto de saberes implícitos o cotidianos resistentes al cambio (“teorías implícitas” sobre la infancia) que tienen cuerpo de realidad psicosocial ya que no sólo existen en las mentes sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones sociales) que se imponen y condicionan la vida de los niños y niñas, adultos, limitando la posibilidad de experiencias o las perspectivas de análisis fuera de esta lógica. Asimismo, se indica como estas representaciones constituyen un excelente test proyectivo del sistema de valores y de aspiraciones de una sociedad porque las representaciones caracterizan a quienes las expresan pero, sobre todo, a aquellos que son designados, los infantes.

En el *capítulo 4* y el *capítulo 5* se bosquejan elementos relacionados con las concepciones de la infancia como sujeto de derechos y políticas sociales. Se explica como otro factor que ha contribuido decisivamente a la reflexión y al debate sobre la infancia es el proceso silencioso y decisivo de reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y el desarrollo de políticas

sociales destinadas a este grupo social, porque como plantea Ferran Casas, las políticas y los derechos de la infancia configuran en sí mismas, en última instancia, formas de interrelación entre la infancia y los adultos como grupos o categorías sociales. Se complementan esta concepción de la infancia, con las aportaciones provenientes del contexto latinoamericano que indagan por la infancia concebida esta como “niño integrado” a la sociedad o “menor irregular”: Un grupo de juristas, sociólogos y pedagogos ha estudiado lo relativo a la cultura y a los mecanismos del control socio-penal de la infancia desde el momento de la colonización hasta la aparición de las primeras leyes específicas de la “menor edad”, momento que es posible ubicar en la década de los veinte del siglo XX. Esta concepción jurídica del infante como “menor”, que aún persiste en las legislaciones y políticas sociales sobre la infancia, tiene que ver con los procesos sociales e institucionales del “descubrimiento” de la infancia en los países latinoamericanas. En los últimos años, no obstante, comienza a instalarse en la conciencia jurídica y social una nueva inversión radical del paradigma del “menor”. La Convención Internacional de los Derechos del Niño constituye al mismo tiempo la evidencia y el motor de estas transformaciones, que suponen un punto de no retorno sobre la situación de nuestra infancia.

Finalmente, deseo dar mis sinceros agradecimientos a los profesores Agustín Escolano Benito, de la Universidad de Valladolid-España, Alfredo Goñi, de la Universidad del País Vasco, Gabriela Ossenbach Sauter, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED-España por su colaboración en la elaboración de esta investigación; y a la Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia por el apoyo concedido.

CAPITULO 1

**CONCEPCIONES HISTORICAS
DE LA INFANCIA**



El campo de estudio científico de los historiadores ha registrado una notable ampliación de horizonte, han tenido que superar las barreras de la indagación histórico-política e histórico-institucional tradicional que limitaba sus indagaciones a la denominada historia de la vida o esfera "pública". Este giro temático ha conducido al estudio de la denominada historia de la esfera o de la "vida privada", de este modo, la familia, las mujeres y la *infancia* han pasado a ser objetos posibles, no siempre privilegiados, de estudio histórico.

La infancia que ha sido materia de amplios estudios de tipo pedagógico y sobre todo psicológico (Delval, 1988; 1996; Bradley, 1992), aún no se ha tomado de manera intensa como objeto de examen histórico en sus condiciones reales de vida. Ulivieri (1986) y DeMause (1991) coinciden en afirmar que la ausencia de una más amplia y completa historia de la infancia se debe, entre otros, factores, a la incapacidad por parte del adulto de ver al niño en una perspectiva histórica: cuando los hijos adquieren autonomía, pertenecen al mundo de los adultos, y sólo cuando se accede a este mundo, se comienza a formar parte de la historia; en consecuencia, al negarse con todas sus características, tampoco existía su historia.

Para DeMause (1991) la historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. Cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, al abandono, los golpes, al temor y a los abusos sexuales.

Si los historiadores no han reparado hasta ahora en estos hechos es porque durante mucho tiempo se ha considerado que la historia sería debía estudiar los acontecimientos públicos, no los privados. Los historiadores se han centrado tanto en el ruidoso escenario de la historia, con sus fantásticos castillos y sus grandes batallas, que por lo general no han prestado atención a lo que sucedía en los hogares y en el patio de recreo.

Si bien la sociología ha estudiado al niño como elemento social, la pedagogía como sujeto de educación y escolarización; y la psicología como sujeto de desarrollo fisiológico y psicológico, la historia lo ha hecho de una manera incidental; la prueba está en que el mismo “*concepto de infancia*” podría ser una expresión que explica el distanciamiento de la infancia viva y real.

No obstante, es importante destacar que el trabajo histórico, en particular la historia social, ha impulsado el estudio de la infancia “*viva*” y *real*”, de ahí que sus estudios destaquen aspectos peculiares asociados a la historia de la infancia como pueden ser las condiciones de la mujer y la futura madre, las pautas de crianza, la alimentación, las instituciones escolares, los sistemas disciplinares, el abandono, el maltrato, el infanticidio, la supervivencia, los inicios de la pediatría, el trabajo, la salud infantil, etc. (Ver cuadro 1).

La historia social, la historia de la pedagogía y la psicología social nos han mostrado que no hay una sola concepción de infancia; ésta ha cambiado a lo largo de los siglos.

El trabajo pionero y ampliamente citado de Ariés (1973, 1986, 1987), la historia de la infancia de Lloyd de Mause (1991), el estudio sobre la genealogía del concepto de infancia de Varela (1986) y, para el caso colombiano, los estudios de Pachón y Muñoz (1991, 1996) dejan al descubierto que las concepciones de la infancia no han sido estables sino, más bien, variables en dependencia de las distintas condiciones sociohistóricas.

Cuadro 1. *Historia de la infancia: temáticas de investigación*

España	Estados Unidos	Italia	Francia	Colombia
Historia de la infancia y la familia	Historia de la infancia: teoría y metodología	Historia de la infancia y maltrato infantil	Historia de la infancia y la familia	Historia de la infancia de Santa fe de Bogotá: 1900-1920
Historia de la infancia y mortalidad infantil	Infancia en la edad media	Infancia en la antigüedad	Infancia en la edad media	Historia de la infancia de Santa fe de Bogotá: 1930-1950
Historia de la infancia y medicina	Infancia y padres en Europa: siglos IX-XVI	Historia de la infancia e infanticidio	Historia de la infancia e infanticidio	Infancia y pedagogía moderna
Historia de la infancia y trabajo infantil	Infancia en Italia: siglos XIV-XVI	Historia de la infancia y trabajo infantil	Infancia en la cultura romana	La historia de los niños de la calle
Historia de la infancia y escolarización	Infancia en Inglaterra: siglos XV-XVI	Infancia en la edad media	Historia del abandono infantil	Infancia y escuela "activa"
Historia de la infancia y abandono infantil	Infancia y pautas de crianza en Francia: siglo XVIII	Historia de la infancia y abandono infantil	Historia de la infancia y abandono infantil	
Historia de la infancia y delincuencia	Infancia y pautas de crianza en Inglaterra y en América del Norte: siglo XVIII	Historia de la infancia e instituciones de acogida y asistencia	Infancia y "civilidad"	
Historia de la infancia y modernidad	Infancia en la Rusia Imperial	Infancia en el humanismo y el renacimiento	Infancia en los comienzos de la época moderna	
Historia de la infancia y desarrollo psicológico	Infancia en Europa: siglo XIX	Infancia en la Italia del los siglos XIV y XV	Infancia e iconografía en el siglo XVII	
Infancia y antigüedad clásica	Historia de la infancia y currículo	Infancia y pedagogía en el siglo XV	Infancia y religión; la infancia de Jesús en el siglo XVII	
Infancia y edad media hispánica		La infancia del siglo XIX y del siglo XX	La infancia y la historia del juguete en Francia. Siglos XVI al XIX	
Infancia y derecho		Infancia y familia en el siglo XIX	Infancia entre el absolutismo y la Ilustración y el iluminismo luces (1650-1800)	
Infancia en la literatura francesa		Infancia y escritura	Infancia y trabajo e infancia minusválida	
Historia de la Infancia e infancia deficiente		Infancia y cine	Infancia y escolaridad en el siglo XIX	

Fuentes: Carandell (1976); López (1980); Martín (1980); Tomás y Valiente (1980); Granjel (1980); Varela (1986); González (1988); Mateo (1992); Herráiz (1996); Huertas y de Cura (1996); (1986); Becchi y Julia (1998); Becchi (1998a, 1998b; 1998c, 1998d; 1998e; 1998f); Scibilia (1998); Ewers (1998); Chassagne (1998); Corsini (1998); Luc (1998); Vial (1998); Godich (1998); Néraudau (1998); Klapisch-Zuber (1998); Garin (1998); Bierlaire (1998); Julia (1998a, 1998b, 1999c); Bardet y Faron (1998); Dekker (1998); Le Brun (1998); Manson (1998); Delgado (1998); Delval (1998); Borrás Llop (1999); Borderies-Guereña (1999); Cohen (1999); Rodríguez (1999); Guereña (1999); Fernández (1999); Schneider (1986); DeMause (1991); Lyman (1991); Martín (1991); Ross (1991); Tucker (1991); Marwick (1991); Illick (1991); Walzer (1991); Dunn (1991) Robertson (1991); Ulivieri (1986); Ariés (1973, 1986, 1987); Ulivieri (1986); Sigal (1999); Muñoz y Pachón (1988, 1991, 1996); Ramírez (1990); Müller (1996); Müller (1998); Gélis (2001); Ariés (2001); Alvarez (2002); Saldarriaga y Sáenz (2001).

Para Becchi y Julia (1998:13), la historiografía de la infancia a avanzado considerablemente luego de treinta años. La demografía histórica nos ha revelado elementos muy decisivos sobre las estructuras familiares, la infancia abandonada o el nacimiento de las prácticas de anticoncepción. El desplazamiento del interés de los historiadores de una historia económica o política a una historia de las costumbres o de las mentalidades ha conducido a volcar con más claridad la atención hacia la historia de la vida privada.

La concepción de la infancia guarda coherencia con la sociedad vigente. Como se ha dicho al inicio de este capítulo, los principios de organización religiosa y militar presentes en períodos como el siglo XII y XIII dan origen a los niños de las cruzadas. Los principios de organización educativa y científica del siglo XVII y XVIII dan origen al niño escolar. Los principios de organización industrial dan origen a los niños trabajadores y a los aprendices del siglo XIX. Los principios de organización familiar dan origen al hijo de familia que realiza todas sus actividades en el hogar bajo la tutela de los padres. El fortalecimiento del Estado da origen a los hijos del estado, niños que desde muy pequeños pasan de manos de sus padres a las de un personal especializado que se hace cargo de ellos en guarderías y jardines infantiles, como se ve actualmente. Esta misma situación se observa en las instituciones que se encargan de la protección del niño: de instituciones masivas tipo cuartel o convento se pasa a la institución escuela, institución taller o institución hogar.

Ariés (1973,1986,1987), ha mostrado el carácter *invisible* de las concepciones de la infancia. La antigua sociedad tradicional occidental no podía representarse bien al niño y menos aún al adolescente; la duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no puede valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía trabajos y juegos. El bebé se convertía en seguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud, las cuales

probablemente existían antes de la Edad Media y que se han vuelto esenciales hoy en día para prácticamente todas las sociedades, desarrolladas o no.

Desde una perspectiva psicogénica de la historia de la infancia, De Mause (1991) enseña que las concepciones de la infancia está íntimamente asociadas a las formas o pautas de crianza. Se conciben éstas como formas o tipos de relaciones paterno filiales que han tenido un desarrollo no lineal en la historia de la humanidad. Así tenemos los siguientes tipos: infanticidio (antigüedad -siglo IV); abandono (siglos IV-XIII); ambivalencia (siglos XIV-XVII); intrusión (siglo XVIII); socialización (siglos XIX- mediados del XX); ayuda (se inicia a mediados del siglo XX). En este contexto, las concepciones de infancia están determinadas por la secuencia continua de aproximación entre padres e hijos a medida que, generación tras generación, los padres superaban lentamente sus ansiedades y comenzaban a desarrollar la capacidad de conocer y satisfacer las necesidades de sus hijos.

Desde una perspectiva de análisis histórico de la genealogía y del poder para indagar las imágenes de la infancia, Varela (1986) estudia cómo las figuras de la infancia no son ni unívocas ni eternas. Las variaciones que han sufrido en el espacio y en el tiempo son una prueba de su carácter sociohistórico. Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización.

La categoría de *infancia* es, en definitiva, una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio. La categoría de infancia está orientada por intereses sociopolíticos; incluye, bajo diferentes figuras encubiertas, una aparente uniformidad que ha permitido concebir proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, y que hace viables códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil o la psicología evolutiva. Todas estos saberes son inseparables de las institu-

ciones, de las organizaciones y de los reglamentos elaborados en torno a la categoría de *infancia* que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos.

En Colombia el estudio histórico de las concepciones y representaciones de la infancia se encuentra en las obras pioneras de Pachón (1985) y de Muñoz y Pachón (1988; 1989; 1991; 1996). He aquí una descripción de cómo se entendía la infancia en Santa Fé de Bogotá a comienzos del siglo XX:

“Padres, maestros y sacerdotes aparecen como la trinidad educadora de la época y constituyen aquellos pilares en los que la sociedad depositó la responsabilidad de perfeccionar esos maleables e imperfectos, irreflexibles y frágiles y encauzarlos por el camino de la vida racional y cristiana. Los textos revisados se encuentran inundados de metáforas religiosas, militares y campesinas. El niño es ángel, o demonio, hijo de Dios o hijo del diablo, lleno de pasiones, lleno de virtudes. Soldado raso, combatiente el niño es una planta que hay que regar, una tierra que hay que arar. En los textos se encuentran también metáforas científicas: los niños son seres biológicos, entes psicológicos, seres sociales. A comienzos del siglo se empieza a ver la lucha entre las metáforas religiosas, morales, militares, campesinas y las metáforas científicas; la lucha entre la visión religiosa y militar de la niñez y las instituciones que lo protegían y la visión educativa, sanitaria, laboral y psicológica, de las nuevas instituciones» (Muñoz y Pachón, 1991, p. 374).

Estas mismas autoras (1996) aprecian que la concepción de la infancia había experimentado en Colombia, ya a mediados de siglo, una seria transformación con respecto a la de principio de siglo, y anotan que

«lo demoníaco y lo divino fue reemplazado por una referencia directa a las cualidades del niño que había

que estimular y a un reconocimiento de la vida emocional del bebé. Los conceptos de pecado y maldad innata se cambiaron por una referencia a los problemas del comportamiento y a las dificultades en el desarrollo de la personalidad, debidas a la intervención inadecuada del ambiente... La inteligencia ya no era un bien dado sino algo susceptible de desarrollarse. La imaginación no era mal hábito, sino una cualidad que había que ampliar y darle campo libre. Las fantasías y los sueños de los niños no eran algo que debía combatirse, sino formas útiles de comprensión del mundo. La curiosidad no debía evitarse, era una cualidad deseable y fomentable. La explotación del mundo y de sí mismo era algo que había que ayudarles a desarrollar. El juego no era tiempo perdido, sino una actividad que debía utilizarse permanentemente en la educación y en la formación de hábitos» (Muñoz y Pachón, 1996, p. 330).

Para terminar este apartado introductorio, es importante anotar que desde finales de los años 70, cuando Ariés corrige su idea de un progreso cuasilineal del sentimiento de infancia, la historiografía a la vez se ha enriquecido y parcelado. Según Becchi y Julia (26-30), este fenómeno se comprende en el marco de tres elementos mayores que han considerablemente modificado, desde los años 1950, la relación de las sociedades europeas frente a la infancia, a saber: (a) el primero es una modificación considerable en la distribución de las edades de la vida: los umbrales que caracterizan el paso de la infancia a la juventud y de la juventud a la edad adulta otra vez y de manera progresiva se han borrado; (b) la segunda mutación tiene que ver con la hypermedicalización de la procreación, esto es, los complejos problemas que suscitan la rapidez de los progresos técnicos en el dominio de la procreación; (c) un tercer elemento que modifica la relación que mantienen las sociedades europeas con la infancia tiene que ver con las transformaciones que ha conocido la familia en el curso de los últimos treinta años. La baja nupcialidad, el aumento de las prác-

ticas de la cohabitación, las rupturas entre parejas son pruebas de una creciente fragilidad de la relación conyugal tradicionalmente conocida y fundada sobre el amor.

No debe sorprender entonces que la historiografía de los años 70 y 80 hayan a su manera registrado estas mutaciones. Como escriben Becchi y Julia (1998:30-31), si bien, las tentativas de elaborar grandes síntesis como la de Aries están ausentes, tres campos han demostrado ser fructíferos para recoger los cambios indicados, a saber: (a) la historia de la educación se ocupa de la evolución de las instituciones educativas, de su funcionamiento y de las disciplinas escolares en el marco de la escolarización masiva de los últimos treinta años; (b) el Interés que se presta a la historia del nacimiento y del parto en los períodos antiguos en los ambientes del hogar y del hospital; y, finalmente, (c) la historia de la familia ha sido el campo más visitado. Las pacientes reconstrucciones demográficas e históricas sobre el bautismo y el estado civil, así como los estudios de parentesco de los etnólogos han contribuido al estudio de la infancia en el medio familiar contemporáneo.

1.1. Una nueva sensibilidad: el descubrimiento de la infancia

La cuestión del origen de la concepción moderna de la infancia nos remite a un estudio que hoy se considera clásico y que representa un punto de referencia constante para esta temática: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* del historiador francés Philippe Ariès (1973, 1986, 1987).

Ante todo, Ariès desea hacer visible cómo la actitud de los adultos frente a la infancia ha cambiado en el curso de la historia, y sigue cambiando hoy en día de manera lenta y en ocasiones imperceptible para nosotros como contemporáneos.

La novedad de la obra de Ariès consistió, entonces, en desarrollar una historia de la evolución de las diversas actitudes mentales de la familia hacia los niños. Lo que Aries examina es

la “*historia tácita*” de los sentimientos presentes en la cotidianidad del pasado. Según el historiador francés (1986), se pasa de una sociedad amplificada en la que el niño, cuando apenas era capaz de valerse por sí mismo, vivía ya como adulto en medio de los adultos, “libre”, en cuanto ser autónomo y productivo, a una sociedad que se encierra en núcleos familiares, privatizando a la infancia y segregándola mediante diversos sistemas “educativos” que implican la intervención de la autoridad paterna y la vida regulada por regímenes disciplinarios, ya sea en el seno de la familia o en la escuela.

Uno de los puntos de partida de su indagación fue un hecho evidente: en la iconografía alto-medieval se representaba al niño como un hombre en miniatura, mientras que es típico de la familia europea del siglo XIX organizarse “*con el niño en el centro*”. Entonces, se propuso explicar históricamente este tránsito del *olvido* a la *centralidad* de la infancia, un tránsito del anonimato y de la indiferencia hacia el niño de las épocas remotas al de la criatura más preciosa, la más rica en promesas y en futuro, que tenemos hoy en día.

El complejo proceso del “*descubrimiento*” de la infancia es concebido como un tránsito progresivo de una edad infantil feliz, o cuando menos vivida en formas no constrictivas y no diferentes a las de los adultos, a través de una mayor consideración y valoración de la infancia, a reducir la libertad primitiva mediante vínculos, esquemas educativos, formas de instrucción y largos períodos de preparación para la vida adulta.

Al niño romano recién nacido se le posaba en el suelo. Correspondía entonces al padre reconocerlo cogiéndolo en brazos; es decir, elevarlo (*elevare*) del suelo: elevación física que, en sentido figurado, se ha convertido en criarlo. Si el padre no “*elevaba*” al niño, éste era abandonado, expuesto ante la puerta, al igual que sucedía con los hijos de los esclavos cuando el amo no sabía qué hacer con ellos. Ariès se pregunta si se debe pues interpretar aquel gesto como una especie de procedimiento de adopción, según el

cual no se aceptaba al niño como un crecimiento natural independiente de la voluntad consciente de los hombres, para los cuales constituía un nada, un *nihil* destinado a desaparecer, a no ser que se le reconociese mediante una decisión reflexiva del padre. A manera de respuesta, considera que es posible relacionar este hecho con la frecuencia con la que se producían las adopciones en Roma. En realidad los lazos sanguíneos contaban mucho menos que los vínculos electivos, y cuando un romano se sentía movido a la función de padre prefería adoptar el hijo de otro o criar el hijo de un esclavo, o un niño abandonado, antes que ocuparse automáticamente del hijo por él procreado.

En opinión de Ariès, a la vista de cuanto se sabe sobre la historia de la familia, del niño y de la anticoncepción, se puede advertir una correlación entre los tres factores siguientes: la *elevatio* del niño en el momento del nacimiento; la práctica, muy difundida, de la adopción; y la extensión del infanticidio. La sexualidad se encuentra, separada de la procreación.

Esta situación cambió a lo largo de los siglos II y III. A partir de este momento aparece un modelo distinto de la familia y del niño. El matrimonio asume una dimensión psicológica y moral que no tenía en la Roma antigua; se extiende más allá de la vida, a la muerte. La unión de los dos cuerpos se hace sagrada, al igual que los hijos que son el fruto de ella. Los vínculos naturales, carnales y sanguíneos son más importantes que el concubinato, el nacimiento más que la adopción.

“El nasciturus ya no era el fruto del amor que se podría evitar con alguna atención y sustituir con ventaja mediante una elección con la adopción, como sucedía en la época de los antiguos romanos. El hijo se convierte en un producto indispensable, en cuanto que es insustituible. En el siglo VI empiezan, y durarán mucho, tiempos duros, en los que las ciudades se contraen y se fortifican, se erigen castillos, y en los que diversos vínculos de dependencia sustituyen a las re-

laciones de derecho público existentes en la polis antigua y en los estados griegos: vínculos de lealtad personal, compromisos de hombre a hombre. El poder de un individuo ya no depende de su rango, del cargo que ocupa, sino del número y de la lealtad de su clientela, la cual se confunde con la familia, y de las alianzas que se pueden establecer en otras redes de clientelas” (Aries, 1986: 8-9).

Esta actitud tendrá una doble consecuencia: la revalorización de la fecundidad, de un lado, así como la indirecta y ambigua revalorización del niño, de otro.

La revalorización de la fecundidad significa que una familia poderosa era necesariamente una familia numerosa, en los castillos, pero también en las cabañas, para de esta manera garantizar la seguridad y la mano de obra.

Se asiste a la revalorización del niño porque el infanticidio se convirtió en delito. Esta prohibido abandonar a los recién nacidos, los cuales están rigurosamente tutelados por la ley (la de la iglesia y la del Estado). Los infanticidios y los abortos están severamente condenados y perseguidos judicialmente.

Ahora bien, desde el momento en que la vida del niño se convierte en un valor, el propio niño se convierte en una forma interesante y agradable, señal de la atención que se le presta. El mundo griego, y el romano, se extasiaba ante el cuerpo de los niños desnudos: los efebos. Los colocaba por todas partes, como Luis XIV en Versalles. Los efebos reaparecerán en la iconografía del renacimiento.

La infancia perderá, a lo largo de la alta Edad Media y durante bastantes siglos, la acentuada peculiaridad que había adquirido en Roma en la época imperial. Parece como si el hombre de principios de la Edad Media sólo viese en el niño un hombre pequeño o, mejor dicho, un hombre aún más pequeño que pronto se haría, o debería

hacerse, un hombre completo: un período de transición bastante breve. En aquel duro ambiente de guerreros, la debilidad que simboliza el niño ya no parecía agradable y gentil.

En consecuencia, la infancia ha permanecido en la sombra durante bastantes siglos. No es pues, sorprendente verla reaparecer en la época en la que la cultura escrita, y por consiguiente la escuela, reconquista sus derechos y se difunde a partir del siglo XII

“Ahora ya se ha superado el límite, ha sido descubierta la infancia; y mucho antes que el Emile de Rousseau o el del Versalles de Luis XIV. Hubo un tiempo en que los historiadores tendían a creer que la sensibilidad hacia la infancia no había cambiado nunca, que era un elemento permanente de la naturaleza humana, o que se remontaba al siglo XVIII, al siglo de las luces. Hoy se sabe que ha tenido una gestación larga y gradual, que ha surgido lentamente en la segunda parte de la Edad Media, a partir del siglo XII-XIII, y que se ha impuesto desde el siglo XIV con un movimiento en constante progresión” (Ariès, 1986: 11).

Esta dinámica está ligada al proceder de la familia hacia una mayor intimidad (*privacy*), a la mejora de la escuela y al hecho de que ésta ha sustituido al aprendizaje tradicional. Se llega entonces al concepto de que la sensibilidad hacia la infancia, sus particularidades, su importancia en el pensamiento y en los afectos de los adultos, está ligada a una teoría de la educación y al desarrollo de las estructuras educativas, al énfasis en la formación separada del niño, e incluso del adolescente.

A partir del siglo XVII en Francia, cada vez menos, también en las clases superiores se mimaba a los pequeños, sobre todo las madres, las abuelas, e incluso los padres, Y ello se debe al nacimiento de otro tipo de sensibilidad hacia la infancia, destinado a perturbar la actitud de los adultos frente al niño hasta el siglo XX.

Un sentimiento bifronte: de un lado, solicitud y ternura, una especie de forma moderna de mimar; y del otro, también solicitud, pero con severidad: la educación. Ya había “*niños malcriados*” en el siglo XVII, mientras que dos siglos antes no se encontraba ni uno solo. Para “malcriar” a un niño hay que tener hacia él un sentimiento de ternura extremadamente fuerte, y también es necesario que la sociedad haya tomado conciencia de los límites que, en bien del muchacho, debe observar la ternura. Toda la historia de la infancia, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, está constituida por una diversa dosificación de ternura y de severidad.

Siguiendo al historiador francés Ariès (1987), se pueden sintetizar a continuación sus tesis básicas sobre la concepción histórica de la infancia. La antigua sociedad tradicional occidental no podía representarse bien al niño, y menos todavía al adolescente. La duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no podía valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos. El bebé se convertía enseguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud, las cuales probablemente existían antes de la edad media y que se han vuelto esenciales hoy en día en las sociedades desarrolladas.

La transmisión de valores y conocimientos, y en general la socialización del niño, no estaba garantizada por la familia, ni controlada por ella. Al niño se le separaba enseguida de sus padres, y puede decirse que la educación, durante muchos siglos fue obra del *aprendizaje*, gracias a la convivencia del niño o del joven con los adultos, con quienes aprendía lo necesario ayudando a los mayores a hacerlo. La presencia del niño en la familia y en la sociedad era tan breve e insignificante que no había tiempo ni ocasiones para que su recuerdo se grabara en la memoria y en la sensibilidad de la gente.

Sin embargo existía un sentimiento superficial del niño -que Ariès denomina el “*mimoseo*” (*mignotage*) - reservado a los pri-

meros años cuando el niño era una cosita graciosa. La gente se divertía con él como si fuera un animalillo, un monito impúdico. Si el niño moría entonces, como ocurría frecuentemente, había quien se afligía, pero por regla general no se daba mucha importancia al asunto: otro le reemplazaría enseguida, el niño no salía de una especie de anonimato.

Si superaba los primeros riesgos, si sobrevivía al período del “*mimoseo*”, solía suceder que el niño vivía fuera de su familia. Familia constituida por la pareja y los hijos que permanecían en el hogar. Esta antigua familia tenía como misión profunda la conservación de bienes, la práctica de un oficio común, la mutua ayuda cotidiana en un mundo en donde un hombre y aun más una mujer aislados no podía sobrevivir, y en los casos de crisis, la protección del honor y de las vidas. La familia no tenía una función afectiva, lo que no significa que el amor faltara siempre; al contrario, suele manifestarse a veces desde los esponsales, y en general, después del matrimonio creado y sustentado por la vida común. Pero, y esto es lo que importa, el sentimiento entres padres e hijos no era indispensables para la existencia, ni para el equilibrio de la familia: tanto mejor si venía por añadidura.

Las relaciones afectivas y las comunicaciones sociales se consolidaban fuera de la familia, en un “*círculo*” denso y muy afectuoso, integrado por vecinos, amigos, amos y criados, niños y ancianos, mujeres y hombres, en donde el afecto no era fruto de la obligación y en el que se diluían las familias conyugales. Los historiadores franceses denominan hoy “*sociabilidad*” esta propensión de las comunicaciones tradicionales a las reuniones, a las visitas, a las fiestas.

A fines del siglo XVII de forma definitiva se produjo una transformación considerable en la situación de las costumbres (Ariès, 1987). La escuela sustituyó al aprendizaje como medio de educación, lo que significa que cesó la cohabitación del niño con los adultos y por ello cesó el aprendizaje de la vida por el contacto directo con ellos. A pesar de muchas reticencias y retrasos, el

niño fue separado de los adultos y mantenido aparte, en una especie de cuarentena, antes de dejarle suelto en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza entonces un largo período de reclusión de los niños (así como los locos, los pobres y las prostitutas) que no dejará de progresar hasta nuestros días, y que se llama *escolarización*.

Este hecho de separar a los niños, y de hacerlos entrar en razón, debe interpretarse como un aspecto más de la gran moralización de los hombres realizada por los reformadores católicos o protestantes, de la iglesia, de la magistratura o del estado. Pero ello no hubiera sido posible en la práctica sin la complicidad sentimental de las familias. La familia se ha convertido en un lugar de *afecto* necesario entre esposos y entre padres e hijos, lo que antes no era. Este afecto se manifiesta principalmente a través de la importancia que se da, en adelante, a la educación. Ya no se trata de establecer a sus hijos únicamente en función de la fortuna y del honor. Surge un sentimiento completamente nuevo: los padres se interesan por los estudios de sus hijos y los siguen con una solicitud propia de los siglos XIX y XX, pero desconocida antes.

Este proceso de transformación está asociado a lo que Ariès denomina “*sentimientos*” sobre la infancia, un primer “sentimiento” considera que en la Edad Media, y durante mucho más tiempo en las clases populares, los niños vivían mezclados con los adultos, desde que se les consideraba capaces de desenvolverse sin ayuda de las madres o nodrizas, pocos años después de un tardío destete, aproximadamente a partir de los siete años. Desde ese momento, los niños entraban de golpe en la gran comunidad de los hombres y compartían con sus amigos, jóvenes o viejos, los trabajos y los juegos cotidianos. El movimiento de la vida colectiva arrasaba en una misma oleada las edades y las condiciones, sin dejar a nadie un momento de soledad ni de intimidad. En esas existencias demasiado densas, demasiado colectivas, no quedaba espacio para un sector privado. La familia cumplía una función: la transmisión de la vida, de los bienes y de los apellidos, pero apenas penetraba en la sensibilidad.

La familia moderna puede concebirse sin afecto, pero en ella están arraigados el cuidado de los niños y la necesidad de su presencia. Esta civilización medieval había olvidado la *paideia* de los antiguos e ignoraba todavía la educación de los modernistas. El hecho esencial es el siguiente: la civilización medieval no tenía idea de la educación. Nuestra sociedad depende hoy del éxito de su sistema educativo. Tiene un sistema de educación, una concepción de la educación, una conciencia de su importancia. Unas ciencias recientes, como el psicoanálisis, la pediatría y la psicología, se dedican a los problemas de la infancia, y sus consignas llegan a los padres a través de una vasta literatura de vulgarización.

Esta preocupación por la infancia no la conocía la civilización medieval porque para ella no había ningún problema: el niño, desde su destete, o un poco más tarde, pasaba a ser el compañero natural del adulto. Las clases de edad del neolítico, o la *paideia* helenista, suponían una diferencia y un paso del mundo de los niños al de los adultos, transición que se efectuaba gracias a la iniciación o a una educación. La civilización medieval no percibía esta diferencia y carecía, pues, de esta noción de paso.

El segundo “*sentimiento*” se ubica a principios de la era moderna. El gran acontecimiento fue la reaparición del interés por la educación, interés que inspiraba a algunos eclesiásticos, legistas, investigadores, escasos aún en el siglo XV, pero cada vez más numerosos e influyentes en los siglos XVI y XVII, cuando se mezclaron con los partidarios de la reforma religiosa. Eran principalmente moralistas antes que humanistas: estos últimos pertenecían apegados a la formación del hombre, la cual se extendía a toda la vida, y casi no se preocupaban de la formación reservada a los niños. Esos reformadores, esos moralistas, lucharon con decisión contra la anarquía (o lo que en lo sucesivo parecía anárquico) de la sociedad medieval, mientras que la iglesia, a pesar de su oposición, se había resignado a ello desde hacía mucho tiempo e incitaba a los justos a que buscasen su salvación fuera de este mundo pagano, en el retiro de los claustros.

Se percibe así una verdadera moralización de la sociedad, y el aspecto moral de la religión comienza a predominar poco a poco. Así es como esos paladines de un orden moral tuvieron que reconocer la importancia de la educación. Se ha constatado su influencia sobre la historia de la escuela, la transformación de la escuela libre en colegio vigilado. Las ordenes religiosas fundadas en esa época, tales como los jesuitas o los oratorianos, se convierten en órdenes docentes, y su enseñanza no se dirige ya a los adultos, como las de los predicadores y mendicantes de la Edad Media, sino que se reserva esencialmente a los niños y a los jóvenes. Esta literatura, esta propaganda, enseñaron a los padres que ellos eran los encargados, los responsables ante Dios del alma e incluso, después de todo, del cuerpo de sus hijos.

En lo sucesivo se reconoce que el niño no está preparado para afrontar la vida, que es preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena, *antes* de dejarle ir a vivir con los adultos.

Este interés nuevo por la educación se implantará poco a poco en el núcleo de la sociedad y la transformará completamente. La familia deja de ser únicamente una institución de derecho privado para la transmisión de los bienes y el apellido, y asume una función moral y espiritual; será quien forme los cuerpos y las almas. Entre la progenie física y la institución jurídica existía un vacío que colmará la educación. El interés por los niños inspira nuevos sentimientos, un nuevo afecto que la iconografía del siglo XVII ha expresado con insistencia y acierto: el sentimiento moderno de la familia. Los padres ya no se contentan con engendrar hijos, con situar sólo a algunos de ellos, desinteresándose de los otros. La moral de la época exige dar a todos sus hijos, y no sólo al mayor, e incluso a finales del siglo XVII a las hijas, una formación para la vida. Por supuesto, la escuela es la encargada de esta preparación. Se sustituye el aprendizaje tradicional por la escuela, una escuela transformada, instrumento de una disciplina severa, protegida por la justicia y la policía. El desarrollo extraordinario de la escuela en el siglo XVII es una consecuencia del nuevo interés de los padres por la educación de los hijos.

El libro de Ariés sobre la infancia y la familia, según Becchi y Julia (1998:14), se considera como emblemático de una cierta ruptura, por el eco que ha suscitado en diversas partes del mundo, ha fecundado todo un campo de investigación entonces muy poco cultivado. Poco o mucho, todos los historiadores que escriben hoy en día sobre la historia de la infancia están obligados –ya sea para criticar o seguir sus conclusiones- a tener como referencia a esta obra pionera que conquistaba un nuevo territorio, o mejor dicho, un nuevo sujeto para la historia.

Claro está, varias críticas de fondo recibió la obra de Ariés. De una parte, comentan Becchi y Julia (1998:18), se le critica su concepción de la infancia, es decir, una concepción que hacia demasiadas concepciones al fijismo de la psicología tradicional y se encerraba en categorías psicológicas discutibles como el instinto, asimismo, se le reprochaba, su negligencia de la psicología moderna de la infancia, porque el niño no es solamente el vestido, el juego, los juguetes, la escuela e inclusive el sentimiento de infancia, esta es una persona, un desarrollo, una historia que los psicólogos intentan reconstruir. De otra parte, la segunda ola de críticas dirigidas a la obra de Ariés tiene que ver con errores propios del método empleado por el autor, quien al partir de una cuestión contemporánea remonta el curso de la historia generándole un sentimiento de obsesión de hallar y determinar el origen del sentimiento de la infancia, cuando los sentimientos de otras épocas o momentos difieren de los de hoy en día. También se le crítica su actitud frente a la iconografía, al focalizar su atención en los temas religiosos y dejar de lado casi todos los aspectos seculares del período estudiado, pero además, se le reprocha haber empleado a la imagen como una simple ilustración de la historia social sin adentrarse en una profunda y autónoma perspectiva indagación iconográfica.

En este contexto, DeMause (1991), considera que el historiador francés deja no sólo en el limbo el arte de la Antigüedad sino que hace caso omiso de abundantes pruebas de que los artistas medievales sabían ciertamente pintar niños con realismo. El

argumento etimológico que emplea Ariès para demostrar el desconocimiento del concepto de infancia en cuanto tal es igualmente insostenible. En todo caso, la idea de la “invención de la infancia” es tan confusa que resulta extraño que la hayan recogido últimamente tantos historiadores. El segundo argumento de Ariés, a saber, que la familia moderna limita la libertad del niño y aumenta la severidad de los castigos, está en contradicción con todos los datos, concluye DeMause.

Más allá de las fundamentadas críticas, las fecundas y audaces tesis planteadas en el libro de Aries demuestran que su está a la altura de los debates que generan en el conjunto de las ciencias sociales las nuevas investigaciones, convirtiéndose así en un punto de partida y de referencia obligado en los estudios de la infancia.

Como afirma Ulivieri (1986), si la obra del historiador francés marcó el momento del descubrimiento historiográfico de la infancia, la de DeMause intenta recorrer y fundamentar científicamente tal historia.

1. 2. Infancia y modelos de crianza

DeMause (1991) no acepta la existencia de una hipótesis de “*felicidad*” inicial de la infancia y, basándose en una periodización que se fundamenta en la transformación gradual en sentido positivo de la relación entre el adulto y el niño, esboza una historia de la infancia desde la Antigüedad hasta hoy; en la cual la evolución de los modelos de crianza siguen este proceso: 1) infanticidio; 2) abandono; 3) ambivalencia; 4) intrusión; 5) socialización; 6) ayuda.

En definitiva, según de Mause, los padres y adultos del pasado no carecían de amor a los hijos, pero les faltaba “*la madurez emocional necesaria para ver al hijo como persona*”. Frente al niño, el adulto puede adoptar diversas formas de “*reacción*”: puede usarlo para satisfacer su inconsciente (reacción de *proyección*), puede verlo

como sustitutivo de un personaje que él echa de menos (reacción de *reversión*) y puede sintonizar con las necesidades del niño (reacción de *regresión* por empatía); porque:

“esta última forma de reacción se ha alcanzado recientemente y sólo en determinados segmentos de la población, está claro que la variación de los modelos de crianza no es igual en todos los países y en todos los medios sociales; así, la relación con la infancia es susceptible aun hoy de una amplia gama de actitudes que van desde el infanticidio a la relación empática. (...) Cualquier intento de periodizar la historia de la educación infantil debe tener en cuenta que la evolución psicogenética procede con diverso ritmo en las diversas líneas familiares y que muchos padres quedan bloqueados al nivel de modelos históricos anteriores” (DeMause:1991: 23)

Como todo esquema interpretativo, éste de la aplicación de principios psicológicos a la historia de la infancia corre el peligro de ser reductivo, “*esquemático*”, sin embargo, nos advierte hasta qué punto ha intervenido la violencia en la vida infantil y, lo que es mucho más desolador, se constata que la violencia constituye la norma de comportamiento para con la infancia, norma que muchas veces no ha sido ni siquiera puesta en cuestión.

La “*teoría psicogénica*” de la historia esbozada en la propuesta de DeMause comienza con una teoría general del cambio histórico. Postula que la fuerza central del cambio histórico no es la tecnología ni la economía, sino los cambios “*psicogénicos*” de la personalidad resultante de interacciones de padres e hijos en sucesivas generaciones. Esta teoría entraña varias hipótesis, sujetas cada una de ellas a confirmación o refutación con arreglo a los datos históricos empíricos:

(a). La evolución de las relaciones paternofiliales constituye una causa independiente del cambio histórico. El origen de esta evo-

lución se halla en la capacidad de sucesivas generaciones de padres para regresar a la edad psíquica de sus hijos y pasar por las ansiedades de esa edad en mejores condiciones esta segunda vez que en su propia infancia. Este proceso es similar al del psicoanálisis, que implica también un regreso y una segunda oportunidad de afrontar las ansiedades de la infancia.

(b). Esta “*presión generacional*” en favor del cambio psíquico no sólo es espontánea, originándose en la necesidad del adulto de regresar y en el esfuerzo del niño por establecer relaciones, sino que además puede darse incluso en períodos de estancamiento social y tecnológico.

(c). La historia de la infancia es una serie de aproximaciones entre adulto y niño en la que cada acortamiento de la distancia psíquica provoca nueva ansiedad. La reducción de esta ansiedad del adulto es la fuente principal de las prácticas de crianza de los niños en cada época.

(d). El complemento de la hipótesis de que la historia supone una mejora general de la puericultura es que, cuanto más se retrocede en el tiempo menos eficacia muestran los padres en la satisfacción de las necesidades de desarrollo del niño.

(e). Dado que la estructura psíquica ha de transmitirse siempre de generación en generación a través del estrecho conducto de la infancia, las prácticas de crianza de los niños de una sociedad no son simplemente uno entre otros rasgos culturales; son la condición misma de la transmisión y desarrollo de todos los demás elementos culturales e imponen límites concretos a lo que se puede lograr en todas las demás esferas de la historia. Para que se mantengan determinados rasgos culturales se han de dar determinadas experiencias infantiles, y una vez que esas experiencias ya no se dan, los rasgos desaparecen.

La periodización que elabora el historiador norteamericano debe considerarse como una indicación de los tipos de relaciones

paternofiliales que se daban en el sector psicogenéticamente más avanzado de la población en los países más adelantados y las fechas dadas son las primeras en que DeMause encontró en las fuentes ejemplos del tipo correspondiente. La serie de seis tipos representa una secuencia continua de aproximación entre padres e hijos a medida que, generación tras generación, los padres superaban lentamente sus ansiedades y comenzaban a desarrollar la capacidad de conocer y satisfacer las necesidades de su hijos. Dicha serie ofrece una taxonomía útil de las formas contemporáneas de crianza de los niños.

(a). *Infanticidio (Antigüedad-siglo IV)*. La imagen de Medea se cierne sobre la infancia en la antigüedad, pues en este caso el mito no hace más que reflejar la realidad. Algunos hechos son más importantes que otros, y cuando los padres resolvían rutinariamente sus ansiedades acerca del cuidado de los hijos matándolos, ello influía profundamente en los niños que sobrevivían. Respecto de aquellos a los que se les perdonaba la vida, la reacción proyectiva era la predominante y el carácter concreto de la inversión se manifestaba en la difusión de la práctica de la sodomía con el niño.

(b). *Abandono (Siglos IV-XIII)*. Una vez que los padres empezaron a aceptar al hijo como poseedor de un alma, la única manera de hurtarse a los peligros de sus propias proyecciones era el abandono, entregándolo al ama de cría, internándolo en el monasterio o en el convento, cediéndolo a otras familias de adopción, enviándolo a casa de otros nobles como criado o como rehén o manteniéndolo en el hogar en una situación de grave abandono afectivo. El símbolo de este tipo de relación podría ser Griselda, que tan de buen grado abandonó a sus hijos para demostrar su amor a su esposo. O quizá sería cualquiera de esas estampas tan populares en las que se representa a la Virgen María en una postura rígida sosteniendo al Niño Jesús. La proyección continuaba siendo preeminente puesto que el niño seguía estando lleno de maldad y era necesario siempre azotarle, pero como demuestra la reducción de la sodomía practicada con niños, la inversión disminuyó considerablemente.

(c) *Ambivalencia (siglo XIV-XVII)*. Como el niño, cuando se le permitía entrar en la vida afectiva de los padres, seguía siendo un recipiente de proyecciones peligrosas, la tarea de éstos era moldearlo. De Dominici a Locke no hubo imagen más popular que la del moldeamiento físico del niño, al que se consideraba como cera blanda, yeso o arcilla a la que había que dar forma. Este tipo de relación se caracteriza por una enorme ambivalencia. El período comienza aproximadamente en el siglo XIV, en el que se observa un aumento del número de manuales de instrucción infantil, la expansión del culto de la Virgen y del Niño Jesús y la proliferación en el arte de la “*imagen de la madre solícita*”.

(d). *Intrusión (Siglo XVIII)*. Una radical reducción de la proyección y la casi desaparición de la inversión fueron los resultados de la gran transición que en las relaciones paterno-filiales se operó en el siglo XVIII. El niño ya no estaba tan lleno de proyecciones peligrosas y, en lugar de limitarse a examinar sus entrañas con un enema, los padres se aproximaban más a él y trataban de dominar su mente a fin de controlar su interior, sus rabieta, sus necesidades, su masturbación, su voluntad misma. El niño criado por tales padres era amamantado por la madre, no llevaba fajas, no se le ponían sistemáticamente enemas, su educación higiénica comenzaba muy pronto, se rezaba con él pero no se jugaba con él, recibía azotes pero no sistemáticamente, era castigado por masturbarse y se le hacía obedecer con prontitud tanto mediante amenazas y acusaciones como por otros métodos de castigo. Como el niño resultaba mucho menos peligroso, era posible la verdadera empatía, y nació la pediatría que, junto con la mejora general de los cuidados por parte de los padres, redujo la mortalidad infantil y proporcionó la base para la transición demográfica del siglo XVIII.

(e). *Socialización (Siglo XIX- mediados del XX)*. A medida que las proyecciones seguían disminuyendo, la crianza de un hijo no consistió tanto en dominar su voluntad como en formarle, guiarle por el buen camino, enseñarle a adaptarse, socializarle. El método de la socialización sigue siendo para muchas personas el

único modelo en función del cual puede desarrollarse el debate sobre la crianza de los niños y de él derivan todos los modelos psicológicos del siglo XX, desde la “*canalización de los impulsos*” de Freud hasta la teoría del comportamiento de Skinner. Más concretamente, es el modelo del funcionalismo sociológico. Asimismo, en el siglo XIX, el padre comienza por primera vez a interesarse en forma no meramente ocasional por el niño, por su educación y a veces incluso ayuda a la madre en los quehaceres que impone el cuidado de los hijos.

(f). *Ayuda (comienza a mediados del siglo XX)*. El método de ayuda se basa en la idea de que el niño sabe mejor que el padre lo que necesita en cada etapa de su vida e implica la plena participación de ambos padres en el desarrollo de la vida del niño, esforzándose por empatizar con él y satisfacer sus necesidades peculiares y crecientes. No supone intento alguno de corregir o formar “*hábitos*”. El niño no recibe golpes ni represiones y sí disculpas cuando se le da un grito motivado por la fatiga o el nerviosismo. Este método exige de ambos padres una enorme cantidad de tiempo, energía y diálogo, especialmente durante los primeros seis años, pues ayudar a un niño a alcanzar sus objetivos cotidianos supone responder continuamente a sus necesidades, jugar con él, tolerar sus regresiones, estar a su servicio y no a la inversa, interpretar sus conflictos emocionales y proporcionar los objetos adecuados a sus intereses en evolución.

Como conclusión sobre su teoría de la historia de las concepciones de la Infancia, DeMause¹ considera que:

¹ El resultado de este proyecto es precisamente el libro *Historia de la infancia*; en éste se incluyen además del trabajo de Lloyd deMause, las siguientes colaboraciones: “Barbarie y religión: la infancia a fines de la época romana y comienzos de la edad media”; “Supervivientes y sustitutos: hijos y padres del siglo IX al siglo XIII”; “El niño de clase media en la Italia urbana, del siglo XIV a principios del siglo XVI”; “El niño como principio y fin: la infancia en la Inglaterra de los siglos XV y XVI”; “Naturaleza y educación: pautas y tendencias de la crianza en los niños en la Francia del siglo XVII”; “La crianza de los niños en Inglaterra y América del Norte en el siglo XVIII”; “Un período de ambivalencia: la infancia en América del Norte en el siglo XVIII”; “Ese enemigo es el niño”: la infancia en la Rusia imperial”; “El hogar como nido: la infancia de la clase media en la Europa del siglo XIX”.

“la teoría psicogénética ofrece un paradigma nuevo para el estudio de la historia. Con arreglo a esta teoría, el supuesto tradicional de la mente como tabula rasa se invierte y es el mundo el que se considera como tabula rasa; cada generación nace en un mundo de objetos carentes de sentido que sólo adquieren su significado si el niño recibe un determinado tipo de crianza. Tan pronto como cambia para un número suficiente de niños el tipo de crianza, todos los libros y objetos del mundo quedan descartados por inútiles para los fines de la nueva generación y la sociedad empieza a moverse en direcciones imprevisibles. Todavía hemos de averiguar cómo se relaciona el cambio histórico con el cambio de las formas de crianza de los niños.” (De Mause, 1991: 92).

La obra de Lloyd de Mause, también ha sido objeto de críticas. Para Becchi y Julia (1998 :20-22), los supuestos esta obra asociada al desarrollo de la escuela psico-histórica americana son seriamente discutibles. El primer postulado es una teoría del cambio histórico que ve en los cambios « psicogenéticos » de la personalidad, es decir, en los cambios producidos por la interacción de los padres y de los niños durante generaciones, el motor de la historia, este motor es una causa autónoma del cambio histórico que actúa independiente de todo cambio social o tecnológico. El segundo postulado, igual de improbable que el primero, reposa sobre una teoría lineal de la historia: esta « produce un mejoramiento general de la situación de la infancia », y la periodización de los modos de relación más comunes entre padres y niños de los sectores más favorecidos de la sociedad y en los países socialmente avanzados », conduce a un « extraño » esquema de seis modos que aparecerían sucesivamente. En realidad, concluyen, Becchi y Julia, es la constitución del repertorio de los hechos planteados por Lloyd de Mause que pone problemas, pues los hechos están deliberadamente sacados de su contexto histórico sin mostrar la menor tentativa, aún la más elemental, de crítica histórica del testimonio empleado.

1. 3. La infancia como categoría sociopolítica moderna

La historia concebida como disciplina conformada por diversos campos discursivos y estudio de las relaciones de poder, posibilita una aproximación a la génesis de la moderna percepción social de la infancia (Varela, 1986).

Un análisis de la infancia en tanto que institución social permitirá comprender las diferentes percepciones que de la misma han existido en Occidente desde los tiempos modernos. En este contexto, la genealogía del campo infantil, sus reglas de constitución y sus transformaciones, permite captar mejor sus significaciones actuales.

En este contexto genealógico se plantean dos aproximaciones fundamentales al mundo de los niños, a saber: una, obra de humanistas y moralistas que se configura a partir del siglo XVI; y otra, cuyo agente social más reconocido fue Rousseau y que data por tanto del siglo XVIII. Ambas están relacionadas y constituyen, particularmente la última, la antesala de las actuales representaciones de la infancia.

La primera definición moderna de la infancia emerge al interior de la formación de los estados administrativos y está vinculada a procesos que señalan el derrumbamiento del régimen feudal y el paso a una nueva organización social que comienza a estabilizarse en el siglo XVII. Reformadores protestantes y contrerrevolucionarios católicos diseñan una amplia estrategia de gobierno cuyas tácticas de intervención abarcan desde la construcción del Estado a la educación de la primera edad. Los nuevos modos de socialización que comienzan a difundirse a partir de Trento constituyen uno de los múltiples dispositivos encaminados a definir y a fijar las nuevas identidades sociales.

A partir de comienzos de la Edad Moderna, la infancia queda prendida en los hilos de una tupida red. En esta red las modificaciones que sufrió la educación infantil y, en particular, la definición que de ella elaboran los humanistas del siglo XVI no es sino

un paradigma, un modelo a imitar. De hecho, tal como acontece en la actualidad, existieron entonces diferentes infancias cuyas formas de socialización variaron considerablemente. Como evidencia se pueden leer los tratados de educación y los libros de cortesía dirigidos a príncipes y nobles y compararlos con la *Ratio Studiorum* de los jesuitas para comprobar las diferencias. Las distancias se agrandan todavía más si hacemos intervenir a los hijos del pueblo y si además de la posición social se tiene en cuenta la variable sexo.

La percepción moderna de la infancia nos remite entonces a imperativos de carácter religioso y político, pero además está también relacionada con factores demográficos y sociales. Como se ha señalado, algunos autores (Ariés, DeMause, etc.) destacan no sólo el influjo que en el nuevo sentimiento de la infancia tendrá la disminución de la mortalidad infantil y la extensión de las prácticas contraceptivas sobre todo en las clases altas, sino también la afirmación del estado medio, la futura burguesía, grupo que comienza a tener esperanza en el futuro y la deposita en sus hijos que no dejan de ser sinónimo de esa fuerza del porvenir.

Las nuevas formas de distribución del poder social exigirán modos específicos de educación de los niños quienes dejarán, y esto es válido sólo para los hijos de los grupos con recursos, de ser socializados directamente por la comunidad, de aprender el oficio de sus mayores, de participar con los adultos en trabajos, fiestas, juegos y diversiones. Frente a un medio social denso y cálido donde abundan los intercambios afectivos y los encuentros entre familiares, vecinos, amigos, sirvientes, adultos y niños, los colegios sustituirán al aprendizaje como forma dominante de socialización de las generaciones jóvenes e impondrán, poco a poco, la separación adultos/niños al tiempo que contribuirá a hacer realidad la especificidad infantil. Esta importante mutación se realizará en parte con la complicidad de la familia cristiana, espacio afectivo que se cierra cada vez sobre sí mismo, se aleja del ruido de la calle y de una vida de comunidad más amplia, comienza a preocuparse por la educación y el futuro de los hijos, a organizar su vida en torno a ellos y a controlar su número.

El programa educativo construido por Rousseau, así como su redefinición del campo de la infancia son difíciles de comprender si no se sitúan en los albores de la Ilustración, época de amplias transformaciones en el interior de las cuales una clase social, la burguesía, que se ha enriquecido y accedido a un nivel social elevado, se consolida como grupo social alternativo a la nobleza. Para este nuevo grupo social en ascenso, que rechaza el contacto con las clases populares, la familia se ha convertido en un lugar necesario de afectos entre sus miembros, cuya preocupación máxima es la educación de los hijos.

El nuevo estilo de vida burgués implica un fuerte control de los sentimientos y de las acciones pese a que no es tan visible como el que reinaba en la nobleza cortesana. Los constantes intercambios sociales, la progresiva división del trabajo, la creciente urbanización, la competitividad en la lucha por la vida imponen nuevas normas de relación, exigen comportamientos estrictamente regulados. Emergen con fuerza dos esferas diferentes: una, la vida privada, íntima y secreta, y, otra, la vida pública. Este proceso supondrá la privatización de numerosas funciones corporales y sexuales. La monogamia, aceptada cada vez más como una institución social obligatoria para los dos sexos, canalizará y regulará la sexualidad. Y si bien el mayor poder social del hombre en la nueva organización social favorecerá una mayor indulgencia hacia sus devaneos extraconyugales, oficialmente le estarán prohibidos al igual que a la mujer,

El *Emilio* se inscribe en esta perspectiva de disciplina interior, de interiorización de las normas, y su aparición no habría sido posible sin la existencia previa de teorías educativas de los humanistas y moralistas y muy especialmente sin las prácticas educativas que se aplicaron y afinaron progresivamente en los colegios de jesuitas que condujeron a la institución de la infancia como clase de edad específica. Rousseau publica en 1762 no sólo el *Emilio* sino también el *Contrato social*; ambas obras constituyen las dos caras de una misma moneda: el nuevo orden social del contrato exige un nuevo tipo de súbdito, el ciudadano, producto en gran parte de la nueva educación.

Como se sugerirá más adelante, el *Emilio* ha sido uno de los tratados que más ha influido en las corrientes pedagógicas contemporáneas especialmente en la denominada educación nueva, en las diferentes manifestaciones de la escuela activa, y ha sido, en consecuencia, objeto de ataques y de defensas múltiples y apasionadas. Su importancia ha sido tal que habrá que esperar prácticamente a finales del siglo XIX para que la figura de infancia que instituye, el buen salvaje, empiece a ser puesta en cuestión.

El *Emilio* sigue estando, dedicado, aunque nos parezca sorprendente en la actualidad, fundamentalmente a la educación de la infancia masculina. Infancia masculina de la nueva clase social en auge, ya que no boca de su autor el pobre no necesita recibir educación pues tiene lo que corresponde a su estado. Pero, además, según su concepción, la sociedad justa es aquella en la que cada cual ocupa el puesto que le corresponde según sus facultades; sociedad que permite alcanzar la felicidad a los ciudadanos en la medida en que ésta radica precisamente en saber ajustar los deseos a las capacidades. De ahí que aparezca como uno de los portavoces más destacados de la burguesía.

Se ha modificado la percepción de la infancia, esta nueva redefinición marcará muy de cerca nuestras actuales percepciones de los niños. De hecho, la visión rousseauiana del niño constituirá la base en la que se asientan numerosas teorías y prácticas tanto psicológicas como pedagógicas. Rousseau escribe por primera vez de forma explícita que el niño no es un hombre en pequeño, que la infancia tiene sus formas de ver, de pensar y de sentir y que nada es más insensato que querer sustituirlas por las nuestras. Elabora en consecuencia, un programa educativo que abarca desde el nacimiento hasta el casamiento de Emilio, programa que ha de desarrollarse lejos de nocivas influencias de la sociedad, en plena naturaleza y siguiendo sus leyes. La educación de Emilio comienza, pues, desde sus primeros días, y se organiza en diferentes y sucesivos estadios, ya que el espíritu está en continua transformación:

- La edad de la naturaleza: el niño de pecho (de cero a dos años).
- La edad de la naturaleza: el niño (de dos a doce años).
- La edad de la fuerza: (de 12 a 15 años).
- La edad de la razón y de las pasiones (de 15 a 20 años).
- La edad de la cordura y del matrimonio (de 20 a 25 años).

El período que abarca de los dos a los doce años referido específicamente al niño, es decir, a la infancia propiamente dicha, si bien en un sentido menos estricto la infancia abarca para Rousseau desde el nacimiento hasta los 15 años. Conviene también señalar que el verdadero ciudadano será el resultado del paso exitoso por todos los estadios. Emilio, durante este período de tiempo, recibirá una educación dirigida a desarrollar sus sentidos, su cuerpo, su sensibilidad. La educación intelectual partirá siempre, por tanto, de lo sensible por lo que no conviene que utilice libros ni se aficione a historias o fábulas. La educación intelectual y moral están reservadas para más tarde, la edad de la razón y de las pasiones- ya que el niño carece de razón y, consecuentemente de criterios morales. Esta falta de razón, considerada negativa por los humanistas y reformadores hasta tal punto que sus programas educativos tenían como objetivo principal hacer de los niños seres razonables, aparece en Rousseau como algo natural, de ahí que su plan de actuación parta de este hecho como de algo fundado en la naturaleza. Esta naturalización tendrá efectos sociales profundos y de largo alcance, ya que a partir de ahora no solamente no hay que razonar con los niños, ni ejercitar su razón sino que además la infancia aparece dotada de otra propiedad también natural, la inocencia. Inocencia y sinrazón que combaten el pesimismo de los que veían en el niño un ser vil sometido a la corrupción del pecado original; pero que al mismo tiempo ocultan, enmascaran que la adquisición de estas cualidades fue producto de prácticas sociales concretas.

La redefinición rousseauiana del niño -ser sin razón, inocente, débil, estúpido, ignorante- refuerza el estatuto de minoría que para él habían fijado los reformadores que le precedieron. Status que sigue vigente en la actualidad en gran medida, y que ha supues-

to, en contrapartida, una dependencia cada vez mayor respecto al adulto. La irresponsabilidad y la debilidad infantiles aparecerán, a partir de ahora, íntimamente ligadas a una desorbitante autoridad moral del maestro a la vez que fundan una disciplina interior, poco visible, sin precedentes.

En este contexto de historia sociopolítica, la infancia es una categoría sociopolítica de la modernidad que extiende sus influencia hasta nuestros días:

“Las figuras de infancia no son ni naturales ni unívocas ni eternas. Las variaciones que han sufrido en el espacio y en el tiempo son una prueba del carácter sociohistórico. Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización. En este sentido se puede afirmar que la categoría de infancia es una representación colectiva producto de formas de cooperación entre los grupos sociales y también de pugnas, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio destinadas a hacer triunfar, como si se tratara de las únicas legítimas, las formas de clasificación de los grupos sociales que aspiran a la hegemonía social. Si la categoría de infancia, incluye diferentes figuras encubiertas bajo una aparente uniformidad, no se hubiese construido resultarían ininteligibles los proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, así como habrían sido inviables códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil y la psicología evolutiva. Todos estos saberes son inseparables de instituciones, organizaciones y reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos.” (Varela, 1986: 174)

Las figuras de la infancia se ven cada vez más atravesadas en la actualidad por códigos psicológicos y pedagógicos herederos

en gran medida del jesuitismo y de Rousseau. El ilustre ginebrino no sólo naturalizó cualidades infantiles y estadios sino que además elaboró programas que pretendían responder a supuestos intereses y necesidades naturales del niño. De algún modo, esta concepción subyacente a toda la psicología evolutiva, con sus estadios, capacidades, lógicas y psicológicas, todo ello encarnado en una especie de niño universal que planea por encima de las condiciones sociales y culturales, tiende a imponerse como la única legítima en cuyo nombre se orquestan reglamentos, programas didácticos y controles (Varela, 1986).

1.4. Las concepciones de históricas de la infancia en Colombia: de la concepción divina y demoníaca a la concepción moderna del desarrollo psicosocial

En los últimos treinta años, las ciencias sociales y humanas, preocupadas por la historia de la infancia, han señalado la existencia de diversas nociones de infancia. Así, los temas de análisis nos hablan de los patrones de amamantamiento y de crianza de siglos anteriores, de los patrones de trabajo infantil, de los patrones educativos y recreativos, de las formas de organización familiar, de las prácticas de abandono y maltrato a los niños, de las formas de relación entre padres e hijos, de las variadas y cambiantes actividades religiosas, de las imágenes y concepciones de la infancia. Se puede reiterar la idea de que las realidades sociales que tienen que ver con la infancia no han sido tan estables como se creía.

La investigación sobre las concepciones de la infancia en Colombia no ha estado al margen de estas preocupaciones. Si bien no son numerosos los estudios sobre la infancia colombiana, se deben destacar como representativos los trabajos de historia de la infancia de Santafé de Bogotá (Pachón, 1985; Muñoz y Pachón, 1988; 1989; 1991; 1996; Ramírez, 1990), el trabajo de Cerda (1991) sobre las problemáticas sociales de la infancia colombiana contemporánea, así como el notable estudio pedagógico-educativo de Sáenz, Saldarriaga, Ospina (1997) sobre la

infancia, los métodos de educación y la modernidad colombiana desde comienzos de siglo a 1936.

Desde una perspectiva de la historia social en las obras *La niñez en el siglo XX* (1991), y *La aventura infantil a mediados de siglo* (1996) Muñoz y Pachón estudiaron la infancia bogotana de comienzos y mediados del siglo XX. Trabajos que pueden ser considerados pioneros en Colombia por su intencionalidad metodológica y disciplinaria. Como punto de partida efectuaron una revisión sistemática de la prensa bogotana desde 1900 hasta 1990. Gracias al cuidadoso trabajo con que múltiples periodistas en el transcurso del siglo consignaron la cotidianidad de la vida de la ciudad se ha podido reconstruir lo que ha sido un siglo de historia de la infancia bogotana, y han iniciado en Colombia un nuevo campo de investigación que dará cabida no sólo al estudio histórico de la infancia, sino al análisis de la evolución de los conceptos, de las metáforas y significados utilizados en la comprensión de la realidad social cotidiana vivida por los niños.

Las cuestiones o preguntas que orientaron esta investigación fueron, entre otras, la siguientes: ¿Cómo vivía y cómo era el niño pueblerino de comienzos del siglo en comparación con el niño actual de la gran urbe? ¿Qué han hecho los distintos sectores sociales en beneficio o en detrimento del niño? ¿Cómo ha disminuido la mortalidad infantil a lo largo del siglo? ¿Cómo se ha educado al niño en la ciudad? ¿Cómo se paso de las grandes epidemias a la vacunación masiva? ¿Cómo se educaba al niño en las escuelas y cómo en las privadas? ¿Con qué y a qué jugaban los niños? ¿Donde se recreaban y donde se recrean ahora? ¿Cómo era el infanticidio, el abandono y el maltrato a comienzos del siglo y cómo es actualmente? ¿Qué se ha hecho a lo largo de las décadas para proteger a la niñez?

Pachón y Muñoz (1991) muestran cómo a comienzos del siglo XX la sociedad bogotana funcionaba bajo los principios de organización militar y religiosa, ambos construidos sobre la base de la desigualdad y la dominación. La guerra hizo que los partidos políti-

cos se convirtieran en guerrillas, en ejércitos del pueblo, y que una vez terminada se pensara que era necesario reforzar el ejército nacional-conservador.

Después de los aires renovadores laicos de la segunda mitad del siglo pasado, y con la ascensión del partido católico-conservador al poder, se produjo una explosión de recuperación religiosa. Las comunidades religiosas expulsadas de Francia encontraron en Colombia un buen lugar para llevar a cabo sus actividades educativas y catequistas.

Estos principios, religioso y militar, impregnaban todas las instituciones. Las escuelas, con sus grandes internados, parecían más bien cuarteles o conventos. La disciplina que se decía debía regir en las familias para con los niños recordaba la disciplina férrea de aquellos cuarteles o conventos donde el silencio era la palabra vigente, donde estaba reducida al máximo la comunicación entre los subalternos y sólo se permitía con el superior inmediato. La autoridad, tanto escolar como familiar, era una autoridad distante, en aislamiento: el padre a quien se veía poco porque *“no tenía por qué encargarse de los hijos, para eso estaba la madre”*, y el maestro subido en una tarima y un pupitre, se diferenciaban claramente del resto de la familia y la clase.

Lo colectivo primaba sobre lo individual, los privilegios los tenía la autoridad. En las dos instituciones, educación y familia, se reflejaban los principios de organización vigentes. El sistema de dominación era claro. El maestro y el padre dominaban plenamente al resto de miembros de la comunidad. La madre, más cercana a los hijos, era la intermediaria en la relación paterna, evitándole al padre las molestias de los hijos, dejándolo libre del contacto con esos pequeños seres a quienes ni entendía, ni sabía cómo tratar. Pero la madre también estaba sometida al padre. Los alumnos, en su totalidad, estaban en posición de sometimiento pleno y si éste no se cumplía, eran expulsados de la comunidad escolar.

Los principios de organización social vigentes en la sociedad se reflejaban en todas las instituciones y el niño, a cargo de

varias de ellas, caía en situaciones donde las relaciones con él estaban regidas por estos principios. A comienzos de siglo, el niño, en el interior de la familia, debía ser tratado estrictamente. Si se quería hacer de él una persona de bien, los padres no podían tratarlo de forma cariñosa y benevolente porque esto conduciría a un desastre. Pero, a la vez, los niños abandonados debían ser tratados cariñosamente, de acuerdo con los principios religiosos de la caridad cristiana. Los unos tratados con autoridad férrea como en el ejército; los otros con hermandad cristiana como predicaba el evangelio.

La educación se veía sometida a la misma contradicción: un sinnúmero de reglamentos en los cuales se ponía de manifiesto la autoridad rígida, aisladora, exigente, y por otro lado, los principios de la libertad que comenzaban a aparecer. La libertad de expresión se volvía una manera de educar abierta y creativamente. Pero igualmente, se concebía la educación, tanto en la escuela como en la familia, como un proceso progresivo de dominación de las pasiones. La concepción religiosa de lo demoníaco y lo divino en el hombre, la necesidad de librarlo del yugo del pecado para permitir que sus aspectos bondadosos aparecieran, lo que predominaba. De nuevo era la visión antigua de la religión, no aquella del nuevo evangelio del amor, la que regía, sino la antigua de Dios padre omnipotente y despiadado que castigaba fieramente cualquier desviación de los principios religiosos. Todos estos aspectos de orden militar y religioso ligados a la familia y a la escuela los sufría el niño desde pequeño.

La actitud frente a la muerte y la vida de los niños, a comienzos de siglo, reflejaba dos tendencias contradictorias: moría el “angelito” pero no representaba mayor cosa su muerte; moría con tanta frecuencia y era tan fácilmente reemplazable que no se convertía en evento social, ni religioso, digno de mención. Se enterraba fuera del cementerio, en los solares de la casa. Eran tan buenos que no podían convertirse en malos espíritus.

La medicina, como el sector moderno de la ciencia, era la que reivindicaba la presencia del niño y legitimaba su vida. Bus-

caba por todos los medios mejorar la condición de salubridad y la atención del enfermo. Pero el ejercicio normal del cuidado de los enfermos, ya no por la ciencia sino en el interior de las casas, estaba lleno de religiosidad.

El tratamiento hospitalario y el tratamiento al enfermo tenían una característica importante: el aislamiento. El carácter contagioso de muchas de las enfermedades hacía que los enfermos tuvieran que ser aislados en cuartos alejados del resto de la casa. Esto recuerda la concepción del calabozo en el ejército y en la cárcel, y el de la celda de clausura en los conventos. La enfermedad conservaba, en mucho, los componentes de lo demoníaco, de la maldición. Las epidemias y las muertes se vivían como bendición de Dios o como castigo divino. Contra toda esa concepción religiosa luchaba la nueva ciencia, sin quedar totalmente ajena a las formas de relación vigentes en la sociedad. El médico era el gran sacerdote moderno que actuaba desde la misma lejanía, desde el mismo aislamiento. Se oponía, en su racionalismo, a los principios religiosos que consideraba le impedían muchas veces, participar activamente en la labor de mejoramiento de la condición de vida de los niños. El niño enfermo era aislado de su madre y de sus hermanos, lo cuidaba alguien diferente, más fuerte, que podía afrontar el peligro de la enfermedad.

Los gremios de artesanos, dedicados a la producción, sin un mercado adecuado, con dificultades en la obtención de medios de producción, junto con los profesionales, ejercían un control sobre la naturaleza y la transformaban. Los niños artesanos, como aprendices, eran los “*soldados rasos*” del gremio. Totalmente sometidos, debían obedecer para aprender. La jerarquía y la disciplina recaían sobre el niño.

La niñez participaba de desfiles al estilo militar y de procesiones al estilo religioso. Se le veía en los parques envuelta en vestidos “*seudomilitares*” o vestidos religiosos que reflejaban promesas hechas en momentos de peligro de muerte. El niño jugaba a la guerra, pero también jugaba a bautizos y entierros.

Las familias ateas y antimilitaristas, que también las había, se enfrentaban con la misma vehemencia que sus opositores, e imponían con fuerza sus creencias y actitudes librepensadoras en sus hijos. Los niños, en esas condiciones, se enfrentaban a influencias opuestas que exigían sometimientos contrarios y aprender a decir que sí, aunque lo que se afirmara fuera lo contrario. Se sometían como única alternativa de supervivencia social.

El niño, en las primeras décadas, apenas sí sobrevivía y cuando lo hacía tenía que someterse en cuerpo y alma a la autoridad. Aquellos que se rebelaban y salían a la calle, tenían que enfrentar condiciones difíciles. Nuevas autoridades ejercían su dominación y violencia sobre ellos. Creaban como alternativa de organizaciones de “*grupo de gaminas*” que parecían pequeñas organizaciones militares y religiosas, donde la obediencia era ley y se exigía con la misma fuerza que en la familia. Allí la jerarquización implicaba un sistema de dominación rígido del cual era impensable salirse.

El exceso de autoridad, dominación y obediencia que se le aplicaba y exigía al niño, no era más que otra manifestación del infanticidio que históricamente había caracterizado estas sociedades. La obediencia ciega equivalía al no ser y exigía un ser al margen, donde nadie se diera cuenta, o un ser delictivo para crear un nuevo espacio donde existir. Todavía se hablaba de nodrizas en esta época, de nodrizas mortales en cuyas manos perecían muchos niños. La miseria permitida y fomentada era causa constante de mortalidad infantil y una forma encubierta de infanticidio.

La orfandad, el abandono, el maltrato, todos ellos vigentes en estas primeras décadas eran formas de hacer sentir al niño que no importaba, que no existía nadie que pudiera encargarse de él y quererlo, que tenía que debatirse por sí solo para sobrevivir. Si algo podía hacerse era aislarse entre iguales para que la oposición a los adultos fuera más efectiva. Predominaba el ejercicio de la dominación violenta sobre el niño. Algunos, los menos, empezaban a gozar de algunos privilegios en la soledad de

sus cuartos de juego. Otros vagaban solos por la vida y muchos morían sin atención alguna.

<<**El concepto de niñez oscila entre lo demoníaco y lo divino.** El niño era fundamentalmente “un don de Dios”, y su origen divino, hacía que cualquier rechazo fuera considerado un “sacrilegio”. Ese ser de origen divino venía, sin embargo, cargado de “malos impulsos” que había que “dominar con ternura pero con firmeza” y frente a quien no había que claudicar pues cualquier triunfo en este sentido lo llevaría a la desgracia. Aunque el niño era responsabilidad de los padres, era a la madre a quien se le dirigían, casi siempre, los consejos de cómo tratarlo.>> (Muñoz, Pachón, 1991: 365. Negrilla mía).

Se decía que el exceso de ternura hacía a los hijos débiles y díscolos, inclusive “*neutros*” (homosexuales se diría hoy), y que el exceso de dureza, podían hacerlos rebeldes hasta el punto de no desarrollar ningún afecto hacia sus padres. El niño muy pocas veces era un ser a quien se le reconocían necesidades propias y personalidad. Eran los padres los que hacían al niño y lo hacían a imagen y semejanza con su ejercicio y con su “disciplina consistente y permanente”. El niño era un ser a quien había que cuidar.

No eran bien vistos ni el infanticidio ni el abandono, aunque se sucedían ambos con bastante frecuencia. El niño requería todos los cuidados desde la cuna hasta que creciera y pasara a manos de la escuela, fecha en que se le dejaba prácticamente a cargo de los maestros. Sólo en períodos de vacaciones regresaba a su casa. Otras veces el niño, desde muy temprana edad, era el abandonado en las puertas de las casas, en los atrios de las iglesias y recogido por “*almas caritativas*” que lo encerraba en hospicios hasta que lograban colocarlo en un taller o en un trabajo.

Aunque en forma ideal, era la familia, especialmente la madre, la que debía encargarse del niño, las clases altas delegaban

esta responsabilidad en nodrizas y en sirvientes; las clases bajas los tenían en tan malas condiciones que morían o los abandonaban para librarse de ellos y para darles “*mejores oportunidades*”. El niño era un “*bien de Dios*” o una “*maldición divina*”. No había un concepto coherente de niñez. Este variaba según las clases sociales a la que se pertenecía. El concepto más moderno se tenía en la clase media, de origen profesional, donde la ciencia, la lectura y el cambio eran tolerados y facilitados. El concepto de bendición de Dios, pero a cargo de otros, se presentaba en las capas altas de la sociedad y el concepto de estorbo estaba presente sobre todo, en las clases bajas, donde una boca más era siempre un problema. El niño seguía siendo, sin embargo, quien más fácilmente moría y entonces se convertía en ángel del cielo, en rosa, en flor, en ser que protegía a los adultos.

La niñez se calificaba con palabras como “*inocente*”, “*pura*”, “*verdadera*” e “*inofensiva*”, “*toda maravilla*”, “*un paraíso perdido*”. Se llegaba a decir que el niño no sufría, simplemente lloraba para aprender. Lo que se hacía con el niño estaba estrechamente ligado a la concepción de lo que él era y de lo que se podía hacer de él.

La niñez era concebida en términos de pasiones, malos impulsos, malas orientaciones que debían ser corregidas desde muy temprano. Pero el niño era también alguien a quien no se entendía y a quien no había por qué hacer sufrir. Unas veces el sufrimiento y el control eran la única forma de hacer “*personas de bien*”, otras la benevolencia crónica era indispensable. Se ponía énfasis en la necesidad de educarlos antes en la casa para que aprendieran mejor en la escuela y supieran respetar la autoridad de los maestros.

El tratamiento de protección y ayuda que se aplicaba a la niñez abandonada contrastaba con la idea de dureza hacia la niñez doméstica, al punto de un paralelismo opuesto: para los primeros toda protección, consuelo y ayuda, mientras que para los otros rigor, exigencia y control.

Para la educación, el niño era un ser concebido como moldeable, como objeto posible de organizarse en un todo coherente y sano que le aseguraba su buen funcionamiento dentro de la sociedad. Con esto se garantizaba que la sociedad evolucionara bien, siempre y cuando se actuara antes de que hubiera desarrollado los vicios incorregibles que hacían imposible cualquier intervención de los maestros. La necesidad de adecuar la educación a la edad y a las habilidades de los alumnos exigía la domesticación del niño, hacer de él un ser bueno, con voluntad fuerte, amante de lo bello y de la verdad; un ser perfecto.

Los médicos y su práctica ayudan a consolidar el concepto del niño. Consideraban que el niño llegaba al mundo con taras físicas y morales que podían ser corregidas a través de la educación; decían que el niño tenía un cerebro maleable y que por lo tanto el educador podía modificar y así atenuar las tendencias hereditarias. Mediante la educación se podía desarrollar y mejorar la cualidades morales, disciplinar a los alumnos y formar caracteres enérgicos.

El niño era concebido como ser maleable e imperfecto física, intelectual y moralmente, además de irreflexivo y frágil. De ahí el gran papel que se le asignaba a la educación y al maestro, en cuyas manos estaba moldear esta masa informe y hacer de ella un ser de bien, racional y cristiano. El *Hogar Católico* en su edición del 2 de febrero de 1910, en un artículo titulado “La educación, ideal supremo”, describía la educación de la forma siguiente:

“...debe mirar el perfeccionamiento de todo su ser, así en lo físico e intelectual, como en lo moral y religioso, individual y social...educar es sacar al hombre...de la debilidad a la firmeza, de la endebles a la salud, de la ignorancia al saber, de la bajeza a la dignidad, de la inercia a la actividad, de la acción irreflexiva a la acción orientada, pensada y consciente, de la impotencia al poder, del yugo y esclavi-

tud de pasiones y pecados al dominio de sí mismos, de la vida cuasi embrionaria y animal a la vida racional y mortal, humana y cristiana...” (Muñoz y Pachón, 1991: 372)

Padres, maestros y sacerdotes aparecen como la trinidad educadora de la época y constituyen aquellos pilares en los que la sociedad depositó la responsabilidad de perfeccionar esos seres maleables e imperfectos, irreflexivos y frágiles y encauzarlos por el camino de la vida racional y cristiana.

La prensa bogotana revisada abunda en metáforas religiosas, militares y campesinas para referirse a la infancia. El niño es ángel, o demonio, hijo de Dios o hijo del diablo, lleno de pasiones, lleno de virtudes. Soldado raso, combatiente, el niño es una planta que hay que regar, una tierra que hay que arar. Se encuentran también metáforas científicas: los niños son seres biológicos, entes psicológicos, seres sociales.

A comienzos del siglo se empieza a ver la lucha entre las metáforas religiosas, morales, militares, campesinas y las metáforas científicas; la lucha entre la visión religiosa y militar de la niñez y las instituciones que lo protegían y la visión educativa, sanitaria, laboral y psicológica, de las nuevas instituciones.

En un artículo publicado en 1910 por el *Hogar Católico*, se preguntaba el autor qué era lo que encantaba de los niños, y respondía diciendo que era su inocencia, cualidad que los hacía comparables con los ángeles, mientras lo que espantaba y atemorizaba era la suerte de su porvenir: “La única pena que produce en el alma la presencia de un niño es el sentimiento de que dejará de serlo”. Los llamados a cuidar de la infancia, los padres y educadores, eran los que tenían la responsabilidad de despejar la incertidumbre sobre lo que podía ser ese niño, eran los llamados a disipar ese futuro incierto que les esperaba.

Frente a esa educación y cuidado que debía dársele a la infancia, los niños eran clasificados en dos categorías: los “*los niños ca-*

seros”, aquellos que tenían padres y hogar; y los “*niños de la calle*”. Frente a los primeros la conducta a seguir debía ser “*severa y nada mimosa*”. Al respecto decían:

“Los niños son como cera, fáciles de recibir cualquier sello que se les imprima; pero lo que blandamente y sin fuerza en ellos se graba, aprisa se borra...entiendo por mimo no sólo colmar al niño de regalos y caricias exageradas, sino que dejar campar sus defectos, no corregir con mano dura sus aviesas inclinaciones, disimular su egoísmo, indocilidad, falacia o propensión a la mentira...Un niño a quien estáis contemplando todo el día y riéndole las gracias, ¿qué queréis que sea sino un ególatra o adorador de sí mismo? Le tomáis a chiste las mal sonantes palabras; ¿qué lengua queréis que saque mañana? Le sugerís ideas de superioridad y jactancia; ¿qué ha de salir sino un “baby” presumido y tontuelo?...El remedio sería la imposición de una mayor autoridad que la suya. Pero si de pequeñitos fueron ya verdaderos reyezuelos en su casa, ¿cómo sofrenarlos y domesticarlos, cuando cada pasión es en ellos un tirano y todas ellas una manada de fieras sueltas, hambrientas? La rebelión, el culto de sí mismo, he ahí las dos virtudes del antiguo mimoso” (El Hogar Católico. Bogotá, diciembre 27 de 1910. Citado por Muñoz y Pachón, 1991: 375).

Mientras la educación ideal de los niños caseros se caracterizaba, según este documento por la severidad, el autoritarismo, la ausencia de mimo y su domesticación, frente a los niños callejeros la concepción era totalmente opuesta:

“...guardéis los mimos para esos otros muchachuelos esquivos, vecinos de los perrillos de la calle, nacidos entre el frío de la miseria y el hielo del indiferentismo, acaso engendrados por el vicio, y de seguro por él amaman-

tados con la leche amarga de la impudicia, de la blasfemia, del robo, del matonismo, de la anarquía. Mimarlos a esos no es alabar su obra, ni ayudarlos a vivir en el arroyo, y a confirmarse en su vida nómada y errante. Es ayudar a recogerlos y darles en el regazo de la religión la cuna que no les dio su madre... mimarlos es amarlos de veras con la caridad de Jesucristo... Dios bendecirá los mimos que negáis a vuestros hijos para dárselos a los ajenos” (El Hogar Católico. Bogotá, diciembre 27 de 1910. Citado pro Muñoz y Pachón, 1991: 376)

Ahora bien, esta concepción de infancia de comienzos de siglo en Bogotá, vario sustancialmente dos décadas después. El concepto de niño en la Bogotá de comienzos del siglo entendida como: el niño demoníaco o divino, ángel o demonio, flor inmaculada, rocío de la mañana, árbol que hay que cuidar e impedir que se tuerza, tabula rasa en la cual hay que imprimir las bondades del mundo adulto, fue reemplazado a mediados de siglo (1930-1950) por el niño con necesidades propias que hay que respetar, con necesidad de espacio propio que hay que otorgarle, como ser potencial que pueda desarrollarse si se le da el medio adecuado para que lo haga. Ya no es ángel ni demonio ahora es un ser humano que requiere del mismo respeto que el adulto, que debe ser cuidado, con atención, que debe estar, desde pequeño, en manos de un personal especializado que sepa cómo tratarlo y no encomendarlo a manos inexpertas. De la vida del niño entregado por Dios a los padres para que lo cuiden mientras regresa a su seno, se pasó a la idea de un niño engendrado responsablemente y asistido, no por temor a Dios, sino porque se lo consideraba un ser que necesita de la atención adulta por un tiempo mayor.

El proceso de transformación de la concepción de infancia antes señalado es abordado en el estudio *La aventura infantil a mediados de siglo* (Muñoz, Pachón, 1996).

Inicialmente, las autoras constatan como los hallazgos primer período estudiando en lo que tiene que ver con el abandono,

el maltrato y el infanticidio continuaron siendo fenómenos corrientes en Bogotá dos décadas más tarde. Sin embargo, algunos cambios cualitativos en la situación de la infancia se habían producido entre tanto. La protección a la niñez que estaba en manos de la caridad a comienzos del siglo, fue reemplazada por la protección a cargo de instituciones de carácter municipal, departamental y nacional. Las grandes epidemias y la alta mortalidad infantil quedaron atrás, fueron reemplazadas por un aumento notorio de la población menor de quince años y un grave estado de desnutrición de los niños pobres de la capital. La incipiente educación pública de comienzos de siglo sufrió una gran expansión a mediados de siglo. La educación de orientación religiosa pasó a manos de los laicos y surgieron colegios de orientación bilingüe que compitieron con los tradicionales colegios privados. La recreación que se realizaba a principios de siglo dentro de las casonas bogotanas, pasó a realizarse con mayor frecuencia en las calles y parques de los barrios y se diversificó notoriamente con la llegada del cine y la televisión. Los principios de organización vigentes a comienzos de siglo, de carácter militar y religioso, fueron reemplazados por principios administrativos políticos, educativos y científicos y esto se hizo sentir ampliamente a nivel de las instituciones a cargo de la niñez.

Para Muñoz y Pachón (1996), a mediados de siglo, el partido liberal ganó de nuevo el poder y el gobierno de López Pumarejo planteó un fortalecimiento administrativo y político del Estado. La reforma fiscal le aseguró una recolección eficiente de impuestos, y la disponibilidad de presupuestos más amplios para aplicarlos a programas de desarrollo económico, administrativo y programas sociales, con énfasis en lo educativo. Con la transición de lo religioso-militar a lo político-administrativo, la niñez, inicialmente a cargo de las instituciones religiosas, pasó a manos de instituciones laicas, de un Estado sin recursos -dependiente de la caridad- a un Estado con recursos; de un Estado que se apoyaba en las suscripciones privadas, a un Estado con cuerpo administrativo y recursos propios. El nuevo estado se hizo sentir en todas las instituciones.

Si a comienzos de siglo, los principios de organización militar y religiosa impregnaban todas las instituciones, a mediados de siglo, fueron los principios políticos, administrativos y científicos los que impregnaron el funcionamiento institucional, siendo el principio político el dominante. Los nuevos principios político-administrativos, educativos y científicos y la nueva orientación democrática impregnaron todas las instituciones al cuidado del niño. La familia y la escuela se convirtieron en modelos de funcionamiento y reemplazaron al convento y al cuartel de comienzos de siglo. Las antiguas instituciones de protección y rehabilitación de tipo autoritario y masivo, se reemplazaron por las escuelas-hogar. Aquellas normas de crianza que recordaban los diez mandamientos fueron reemplazadas por nuevas reglas que recordaban los reglamentos escolares.

A mediados de siglo, el concepto de niñez sufrió una seria transformación.

“Lo demoníaco y lo divino fue reemplazado por una referencia directa a las cualidades del niño que había que estimular y a un reconocimiento de la vida emocional del bebé. Los conceptos de pecado y maldad innata se cambiaron por una referencia a los problemas de comportamiento y a las dificultades en el desarrollo de la personalidad, debidas a la intervención inadecuada del ambiente. Si a comienzos de siglo era el alma y el espíritu lo que había que tratar de formar en el pequeño, a mediados de siglo estas palabras fueron reemplazadas por el carácter, como resultante del efecto del ambiente social sobre cualidades innatas del niño. El niño no era un manojito de pasiones o de malos instintos, sino un ser que tenía una cierta constitución que podía ser modificada por el efecto benéfico de la relación con un mundo acogedor. La referencia a las virtudes teológicas y a los pecados capitales fue reemplazada por una referencia a las cualidades y los defectos de los niños. As-

pectos como envidia, mentira, pereza, gula, lujuria, tacañería, o bien fueron involucrados como parte del lenguaje psicológico sin el temor moral de antes, o se les reemplazo por palabras más científicas como bulimia, trastornos de la sexualidad, pasividad y mitomanía. Mucha de la terminología y el ambiente religioso fue tomado por la psicología y por el psicoanálisis de la época con un nuevo carácter científico” (Muñoz y Pachón, 1996: 330).

El cambio de enfoque se hizo sentir cuando se le reconocieron al niño ciertos aspectos de su naturaleza como propios. Las emociones, antiguamente referidas a los adultos, le fueron adjudicadas a los niños; la sexualidad, se observó desde la cuna; los temores y la ansiedad, podían presentarse en los niños.

A mediados del siglo, las recomendaciones dadas a las madres sobre el cuidado de sus hijos contenían un componente científico: se les pedía que una vez que descubrieran incomodidades en los niños debían buscar las causas de las mismas. El fenómeno que observaban tenía una causa que debía descubrirse. Ya no era una cualidad inmodificable del niño, o solamente modificable por disciplina, sino algo que estaba sucediendo y que ellas podían descubrir y modificar. Se les sugería que investigaran las causas y las fueran eliminando una a una. El espíritu de la ciencia recayó sobre la madre y sobre la mujer. Se les pidió que observaran, explorasen, descubrieran e hicieran hipótesis sobre lo sucedido. De esta manera el niño y sus expresiones se consideraron como fenómenos que era necesario estudiar y no como hechos inalterables y cualidades inmodificables.

No solamente se cambió el concepto de niño, sino el concepto de madre: ya no se la consideraba una madre analfabeta, sino que se le transmitía información científica sobre alimentación, crianza, educación y salud. La madre recibía instrucciones detalladas en el cuidado del niño sano y enfermo, y tenía a su alcance manuales especializados tanto en la puericultura como en psicología e higiene.

Lo anterior repercutía directamente sobre el concepto del niño ideal. El deseo de tener un niño obediente fue reemplazado por el de un niño independiente. La educación en la familia y en la escuela, reconocía este nuevo concepto. El niño era un ser con naturaleza propia, que tenía características especiales que merecía fueran reconocidas, y no simplemente un ser que había que transformar rápidamente, en adulto. Esto hizo que el trato con el niño cambiará: de un trato autoritario y disciplinario se pasó a un trato abierto, democrático, prudente y dulce, con lo cual se esperaba que el niño encontrará un espacio dónde expresarse. A comienzos del siglo, el niño tenía que acomodarse a lo que de él esperaban los adultos; a mediados de siglo, se pidió a los adultos que respetaran la expresión propia de los niños y que evitaran imponerles su voluntad.

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

Si a comienzos de siglo, el énfasis en la educación femenina estaba colocado en la educación doméstica, y la formación que se impartía a las niñas era considerada base y fundamento para la vida familiar. A finales del mediados del siglo, el énfasis estaba colocado en una educación igual a la de los niños que le permitiera entrar a las universidades, cuyas puertas se habían abierto plenamente a la mujer.

Ya no era necesario acostumbrar a las niñas desde su más tierna edad “*a perdonar las injurias, a ser pacientes, sufridas y*

mansas.” Por el contrario, se les decía que tenían los mismos derechos que los hombres y que eran iguales a ellos. La niña pasó a prepararse, no para el hogar doméstico, sino para la vida universitaria y profesional. Aunque todavía se conservaban materias como costura, dechado, culinaria, también recibían clases de matemáticas, biología, física, química, historia, geografía y castellano. Desaparecieron la economía doméstica y las labores hogareñas del pensum. El arte de manejar la casa y desempeñar los oficios domésticos ya no era indispensable; tampoco lo era el buen manejo del tiempo y del dinero. Se perdió la importancia del saber cómo comprar las cosas económicamente, cocinar, coser y adornar la casa “*con sencillez, armonía y moderación*”.

La niña se iba preparando desde el hogar, y luego en las escuelas mixtas, a tratarse con los hombres en pie de igualdad. Aunque existían los colegios de un solo sexo, los colegios mixtos se volvían atractivos para aquellos padres que ponían énfasis en una educación idéntica. La igualdad se iba expresando en manera de vestir, los gestos, las salidas con compañeros desde temprana edad, los grupos de amigos que iban solos al cine y a paseos. Algunas niñas aún recibían en sus casas una educación restringida, pero un número, cada vez mayor, podían asumir las actividades fuera de casa, sin el antiguo y estricto control adulto.

Si a principios de siglo, la niña no tenía más futuro que ser esposa, religiosa o célibe; abnegadas esposas que complacieran plenamente a sus esposos y les ayudaran en momentos de necesidad; desempeñar la noble tarea de religiosas y célibes a cargo de la educación, la enfermedad, los niños huérfanos y abandonados, los expósitos e inválidos, a mediados de siglo, la universidad les permitía ser profesionales e independientes, interesarse en la niñez desde un punto de vista científico, o bien ser empleadas y profesionales de los centros de atención de los niños.

Con el fortalecimiento y la diversificación del Estado y con la aparición de un sistema tributario que incrementó los fondos propios, surgió un tratamiento a la infancia diferente al simple-

mente caritativo que se encontraba a principios de siglo. El estado comenzó a desarrollar programas especiales para atender las necesidades de salud, educación, bienestar y protección a la infancia. Aportaba fondos para los hospitales, las escuelas y los centros de atención a los niños abandonados. Se destinaban auxilios para asegurar cupos en cada una de estas instituciones. Surgieron en forma amplia programas de vivienda, para atender las necesidades de techo de las familias más pobres. Igualmente, surgió la seguridad social como institución de estado para amparar a las familias de los obreros y empleados, y atender las necesidades de la clase trabajadora.

El Estado, sin embargo, no era totalmente autosuficiente, sus recursos económicos eran limitados y tenía que apoyarse en los aportes de la caridad pública. Entidades extranjeras e internacionales apoyaron acciones del Estado y las de las instituciones caritativas.

A comienzos de siglo, la vinculación de la mujer a las acciones caritativas y de protección al menor provenía de su carácter de mujer; a mediados de siglo, su vinculación se hacía en términos profesionales. Se rompió el vínculo niñez-mujer y comenzó a abrirse el espacio para la atención especializada, de hombres y mujeres, a la infancia.

Aunque la caridad también se profesionalizó, y surgió un personal capacitado que se hizo cargo de las instituciones caritativas, los religiosos siguieron vinculados a éstas. Sin embargo, aquellos sacerdotes que se hacían cargo de instituciones educativas, o de protección, tenían el carácter no sólo de sacerdotes sino de profesionales preocupados por la infancia.

La aparición de la clase obrera y de las organizaciones sindicales con orientación política, el surgimiento de una conciencia de clase obrera con énfasis en acciones de grupo orientadas a modificar las reglamentaciones laborales de las empresas particulares y estatales, y los logros sindicales, se hicieron sentir con

relación a la niñez. Aparecieron los subsidios familiares, los subsidios escolares, los jardines infantiles de empresa, y las fiestas navideñas al interior de las mismas.

Se rompió el vínculo de caridad-dominación y aparecieron los programas de atención a la niñez como un derecho propio de los trabajadores. De una atención a los pobres para cumplir con la obligación evangélica de la caridad se pasó a una atención obligada de la empresa privada y de la empresa pública para cumplir con los derechos de los trabajadores.

El Estado se obligó a cubrir las necesidades de los más pobres, entre los cuales se encontraba el niño. Desapareció la propiedad de los pobres por parte de las familias ricas y surgió la pobreza a cargo del Estado, de la sociedad y de la ciudad. Surgió la responsabilidad ciudadana en oposición a la responsabilidad caritativa y familiar.

A comienzos de siglo, el Estado se apoyaba en la caridad, a mediados de siglo, el Estado apoyó la caridad. Se hicieron aportes en dinero a las instituciones, se contrataron profesionales para que atendieran los programas específicos, y se reglamentó y supervisó el funcionamiento a cargo de la caridad. Así mismo, las camas de los hospitales tenían nombre propio y aunque en algunos casos esta costumbre continuó, a mediados de siglo, surgieron los aportes colectivos de los establecimientos educativos, recreativos y laborales que recogían fondos entre sus miembros para atender necesidades de los centros encargados de la atención a la niñez. La relación de familia y pobre se reemplazó por la de la institución y pobre.

Si a comienzos de siglo, las causas de la pobreza se atribuían a la voluntad divina, a mediados de siglo, se estableció una relación entre éstas y la problemática social. Las condiciones de empleo, la migración rural urbana, la concentración de la riqueza en pocas manos, se convirtieron en causas que hubo que estudiar, y en explicaciones nuevas al fenómeno de la pobreza, la desnutrición y la

desprotección. Esto reflejaba el peso menor que empezaban a adquirir las concepciones religiosas y la aparición de las nuevas ideas administrativas, políticas y científicas. Estas nuevas nociones modifican el esquema de la solución de los problemas. A mediados de siglo, las causas sociales y políticas se manejaban a través de programas de carácter amplio y especializado.

El estado, a través de la escuela y los hospitales públicos, junto con las organizaciones de nivel municipal, departamental y nacional, se encargó de la protección de la infancia. A principios de siglo, se atendía caso por caso, a mediados de siglo, la realidad social ampliamente problemática, requería de instituciones mayores que se especializaran en la atención colectiva de los niños de la ciudad. esto representó un gran cambio en la concepción del niño, de la problemática de la infancia y de la atención a la niñez.

Este mismo fenómeno se observó a nivel internacional con la aparición del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, y la organización CARE. Las dos instituciones, de índole asistencial en sus inicios, que recordaban un poco el esquema caritativo, fueron adquiriendo, poco a poco, un carácter de atención supraestatal y especializado. Creadas para atender los desastres de la guerra y su efecto sobre los niños ampliaron su medio de acción a los niños de los países del Tercer Mundo. Estas instituciones recogieron las viejas ideas de la Cruz Roja Internacional de comienzos de siglo y comenzaron a atender a los niños pobres del mundo.

Como cierre de los planteamientos históricos expuestos se destaca en el Cuadro No. 2, a manera de resumen, una “tipología” de la infancia.

Cuadro 2. Concepciones de infancia: perspectiva histórica

Historia de lo "privado"	Teoría psicogénica	Genealogía y poder	Infancia colombiana: análisis documental
<p>(1) La infancia "invisible": la antigua sociedad tradicional occidental, no podía representarse bien al niño, y menos todavía al adolescente. La duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no podía valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos. El bebé se convertía en seguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud, las cuales probablemente existían antes de la edad media y que se han vuelto esenciales hoy en día en las sociedades desarrolladas.</p>	<p>(1) Las concepciones de infancia están asociadas a las formas de crianza, que son a su vez, formas tipos de relaciones paternofiliales:</p> <p>1.1. Infanticidio (antigüedad-siglo IV).</p> <p>1.2. Abandono (siglos IV-XIII).</p> <p>1.3. Ambivalencia (siglo XIV-XVII)</p> <p>1.4. Intrusión (siglo XVIII)</p> <p>1.5. Socialización (siglo XIX-mediados del XX)</p> <p>1.6. Ayuda (comienza a mediados del siglo XX).</p>	<p>(1) Las figuras de infancia no son ni naturales ni unívocas ni eternas. Las variaciones que han sufrido en el espacio y en el tiempo son una prueba del carácter socio histórico. Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización.</p>	<p>(1) La concepción de infancia oscila entre lo demoníaco y lo divino. El niño era fundamentalmente "un don de Dios", y su origen divino, hacia que cualquier rechazo fuera considerado un "sacrilégio". Ese ser de origen divino venía, sin embargo, cargado de "malos impulsos" que había que "dominar con ternura pero con firmeza" y frente a quien no había que claudicar pues cualquier triunfo en este sentido lo llevaría a la desgracia.</p>
<p>(2) La infancia "invisible" La infancia perderá, a lo largo de la alta Edad Media y durante bastantes siglos, la acentuada peculiaridad que había adquirido en Roma en la época imperial. Parece como si el hombre de principios de la Edad Media sólo viese en el niño un hombre pequeño o, mejor dicho, un hombre aún más pequeño que pronto se haría -o debería hacerse- un hombre completo: un período de transición bastante breve. .</p>	<p>(2) La concepción de infancia está determinada por la secuencia continua de aproximación entre padres e hijos a medida que, generación tras generación, los padres superaban lentamente sus ansiedades y comenzaban a desarrollar la capacidad de conocer y satisfacer las necesidades de sus hijos.</p>	<p>(2) La categoría de infancia es una representación colectiva producto de formas de cooperación entre los grupos sociales y también de pugnas, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio destinadas a hacer triunfar, como si se tratara de las únicas legítimas, las formas de clasificación de los grupos sociales que aspiran a la hegemonía social.</p>	<p>(2) El niño era un "bien de Dios" o una "maldición divina". No había un concepto coherente de niñez. Este variaba según las clases sociales a la que se pertenecía. El concepto más moderno se tenía en la clase media, de origen profesional, donde la ciencia, la lectura y el cambio eran tolerados y facilitados. El concepto de bendición de Dios, pero a cargo de otros, se presentaba en las capas altas de la sociedad y el concepto de estorbo estaba presente sobre todo, en las clases bajas, donde una boca más era siempre un problema. El niño seguía siendo, sin embargo, quien más fácilmente moría y entonces se convertía en ángel del cielo, en rosa, en flor, en ser que protegía a los adultos.</p>
<p>(3) La infancia "visible" o el "sentimiento" de infancia Ha sido descubierta la infancia; y mucho antes que el <i>Emile</i> de Rousseau</p>		<p>(3) la categoría de infancia incluye diferentes figuras encubiertas bajo una aparente uniformidad, que han permitido concebir</p>	<p>(3) La infancia se calificaba con palabras como "inocente", "pura", "verdadera" e "inofensiva", "toda</p>

<p>o el del Versalles de Luis XIV. Hubo un tiempo en que los historiadores tendían a creer que la sensibilidad hacia la infancia no había cambiado nunca, que era un elemento permanente de la naturaleza humana, o que se remontaba al siglo XVIII, al siglo de las luces. Hoy se sabe que ha tenido una gestación larga y gradual, que ha surgido lentamente en la segunda parte de la Edad Media, a partir del siglo XII-XIII, y que se ha impuesto desde el siglo XIV con un movimiento en constante progresión.</p>		<p>proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, y hacen viables códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil y la psicología evolutiva. Todos estos saberes son inseparables de instituciones, organizaciones y reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos.</p>	<p>maravilla", "un paraíso perdido". Se llegaba a decir que el niño no sufría, simplemente lloraba para aprender. Lo que se hacía con el niño estaba estrechamente ligado a la concepción de lo que él era y de lo que se podía hacer de él. La niñez era concebida en términos de pasiones, malos impulsos, malas orientaciones que debían ser corregidas desde muy temprano.</p> <p>(4) A mediados de siglo la concepción de infancia asociada a lo demoníaco y lo divino fue reemplazada por una referencia directa a las cualidades del niño que había que estimular y a un reconocimiento de la vida emocional del bebé. Los conceptos de pecado y maldad innata se cambiaron por una referencia a los problemas de comportamiento y a las dificultades en el desarrollo de la personalidad, debidas a la intervención inadecuada del ambiente.</p> <p>(5) Si a comienzos de siglo era el alma y el espíritu lo que había que tratar de formar en el pequeño, a mediados de siglo estas palabras fueron reemplazadas por el carácter, como resultante del efecto del ambiente social sobre cualidades innatas del niño. El niño no era un manojito de pasiones o de malos instintos, sino un ser que tenía una cierta constitución que podía ser modificada por el efecto benéfico de la relación con un mundo acogedor. La referencia a las virtudes teologales y a los pecados capitales fue reemplazada por una referencia a las cualidades y los defectos de los niños. Aspectos como envidia, mentira, pereza, gula, lujuria, tacañería, o bien fueron involucrados como parte del lenguaje psicológico sin el temor moral de antes, o se les reemplazó por palabras más científicas como bulimia, trastornos de la sexualidad, pasividad y mitomanía</p>
--	--	--	---

Fuentes: Ariès (1973, 1986, 1987) Demause (1991); Várela (1986); Muñoz y Pachón (1991, 1996)

CAPITULO 2

**CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS
DE LA INFANCIA**



Las aportaciones de los estudios de Ariès y DeMause sugieren la necesidad de una conexión de la historia de la infancia con la historia de la educación?. En opinión de Finkelstein (1986), hasta entonces sólo muy pocos historiadores de la educación habían manifestado algún interés por la infancia. En consecuencia, el mérito del historiador francés y del norteamericano, fue el de mostrar que la historia de la infancia y la de la educación estaban conectadas de modo inextricable, y en varios niveles. El primero conceptual y psicológicamente, el segundo con el tiempo, el tercero estaban unidas social e institucionalmente. Ambos historiadores enfatizaron la simultaneidad en el tiempo del descubrimiento o reconocimiento de la infancia moderna y de la aparición de instituciones protectoras donde cuidar y formar a la generación más joven. Precisamente una de esas instituciones que entrelazaría la suerte de los niños y la de sus padres sería la escuela como agente fundamental en la educación de la infancia.

No obstante, después de publicados dos de los estudios de referencia sobre la infancia, como es el de Ariès en 1973 y el de DeMause en 1974, la historia de la infancia y la historia de la educación constituían dos esferas de investigación diferentes e inconexas, en aquel entonces, los historiadores de la educación se encontraban en el proceso de reconstruir la definición precisa de su campo.

“.....la nueva historia de la educación, en lo que se refiere al sujeto y a los contenidos históricos, tiende a

superar los clásicos esquemas personalistas y a prestar atención a todos los planos de la realidad educativa (hechos, normas, ciencia, tecnología) y a sus interacciones con el sistema social (economía, demografía, estructura social, mentalidades, poder). Pero además, desde el punto de vista de su especificidad historiográfica, la nueva historia de la educación trata también de configurarse como una historia *social* de la educación. (...) Algunos autores han percibido ya esta necesidad de cambiar rumbo, y otros han roturado nuevas temáticas (historia de la infancia, de la familia, de la mujer, de la educación rural y urbana, del trabajo, de las mentalidades y actitudes respecto a la educación, de las relaciones entre demografía, economía, política escolarización, etc.” (Escolano, 1997: 63).

Ahora bien, para Escolano (1997), la tendencia de la historiografía educativa que se ocupa de la infancia debería tomar en cuenta los estudios mencionados de Aries y DeMause, con el objetivo de interrelacionar historia de la educación e historia social como un campo fecundo. Este campo tomaría en consideración la denominada historia de las mentalidades, es decir, de las actitudes ante el mundo, la vida, la familia, *la infancia*, el sexo y la escuela, entre otros temas de la vida social.

En este sentido los estudios de Ariés y DeMause, son un ejemplo de como se puede comprender y explicar el *ethos* que impregna la educación de una época y de un tipo determinado de sociedad. Así se enfatizó sobre el surgimiento de formas de educación del niño que incluían a los padres en la regulación de las vidas de sus hijos y requerían de ellos la prestación de una atención constante y minuciosa a sus descendientes (DeMause); y el descubrimiento de la infancia con una instrucción fuera de la casa sistemática, deliberada, continuada y graduada en edades (Ariés). Ambos sugirieron que el descubrimiento de la infancia coincide, o contribuye a poner en marcha una revolución educativa.

“Lo que la historia de la infancia parecía sugerir era que los historiadores de la educación harían bien en prestar una atención sistemática a la evolución de los niños y la juventud, no sólo porque las vidas de los jóvenes fueran importantes por sí mismas, sino porque el estudio sistemático de los niños y jóvenes prometía añadir nuevas dimensiones a nuestra comprensión de la historia educativa. (...) existía incluso la posibilidad de iluminar aspectos totales de nuestro pasado educativo que habían sido virtualmente irrecuperables para los historiadores tradicionales de la educación” (Finkelstein, 1986: 21)

“Ser alumno”, “ser escolar” es la concepción pedagógica de la infancia moderna y contemporánea, como lo advierte Bechhi (1998d:182), el siglo XIX europeo será rico en proyectos que acordaran al niño un valor propio, siempre buscando alejarlo del mundo de los adultos y de las cosas, la reflexión pedagógica busca entonces poco a poco definir y experimentar los itinerarios y los métodos de enseñanza mejor adaptados a la infancia, atenuar el peso moral que caracteriza los comienzos de ese siglo. Las grandes cambios se reflejan en los edificios escolares y en sus equipamientos, las legislaciones sobre la educación y la nueva importancia que se la da a la pedagogía. Mientras en el siglo XX, (Becchi, 1998e: 370), ese niño alumno o niño escolar se inscribirá en un complejo proceso de escolarización masiva, de perfeccionamiento de métodos, sujeto de detallados estudios sobre su desarrollo, creación de nuevos medios para motivar su estadia en las instituciones escolares. Este son en líneas generales los principales aspectos que constituirán la concepción de la infancia moderna y contemporánea de la pedagogía que se desarrollaran a continuación.

2.1. La concepción moderna de la infancia en la pedagogía: una etapa de la vida para preservar, proteger y escolarizar

Las concepciones de infancia en la teoría y la práctica educativa-pedagógica contemporánea se comprenden y confi-

guran en el horizonte del denominado proceso de surgimiento de la modernidad occidental. Según Escolano (1980), las concepciones actuales de infancia, que valoran esta etapa de la vida humana como un período reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso en la comunidad de adultos, son una conquista de los tiempos modernos.

En este sentido, una aproximación histórico-pedagógica a la infancia nos permite hablar de la existencia de dos grandes concepciones, una “*moderna*” y otra de la sociedad “*contemporánea*”.

Atendiendo a la tesis ya expuesta, según la cual la infancia es un producto (categoría, imagen, concepto, figura) de la *modernidad*, asegura que es a partir del Renacimiento cuando la infancia comienza a adquirir la significación psicológica y cultural que hoy se le atribuye. Esta concepción de infancia se va gestando lentamente en el ámbito cultural occidental a lo largo de los siglos XVI y XVII.

Durante la época medieval la iconografía ofrece modelos reductivos y simplificados de los niños respecto de los patrones adultos y, además, las imágenes infantiles se asocian a ideas religiosas, míticas y metafísicas para simbolizar las concepciones del tiempo, de la estructura del universo, del nacimiento, etc., que contrastan con la nueva mentalidad naturalista y en parte laica que va a emerger con la modernidad. Por otro lado, la duración de la infancia, si se observan las condiciones sociales de la vida infantil, se reduce al período más frágil, en el que el niño no puede subvenir con sus propios recursos a la subsistencia biológica. Superada esta fase de puericia, el niño es introducido directamente en los sistemas de vida de los adultos, en sus trabajos y en sus juegos, sin pasar por los procesos de adolescencia y juventud, que tanto las civilizaciones clásicas como las modernas incluyen en su organización social.

Ahora bien, la “ausencia” de una concepción de infancia en el medioevo occidental se debería, en principio al hecho de

que la socialización del niño medieval, es decir, la internalización de los valores y saberes de la comunidad por parte de la infancia, no se efectuaba dentro de la estructura sociopedagógica correspondiente al medioevo, ni en la familia ni en la escuela, sino a través de la participación directa (aprendizaje social) en el mundo adulto. La estancia del niño en la familia era breve e insignificante y, por tanto, insuficiente para su culturización afectiva, intelectual y social. La mayor parte de las interacciones formativas eran proporcionadas por el medio denso y próximo de la comunidad de vecinos y amigos, de hombres y mujeres, de las personas activas y de los ancianos; en los trabajos, en las fiestas y en los encuentros convivenciales.

Ya desde la baja edad media, pero sobre todo a partir del renacimiento, se va a operar un cambio profundo en las mentalidades colectivas y en las costumbres. Aparecen las primeras escuelas como “espacios cerrados” reservados a la infancia, que algunos valoran como extrapolaciones a la sociedad civil del modelo conventual, reflejo de la mentalidad pragmática de la incipiente burguesía. Estas instituciones, aun coexistiendo con los patrones anteriores de socialización directa, sustituyen en parte a las maneras de aprendizaje tradicionales. No se debe olvidar que en esta misma época se asiste al proceso de organización gremiales, fenómeno concomitante a la formación de los burgos bajo-medievales. Todo esto sucede en paralelismo con la crisis de la sociedad feudal, eminentemente rural, y con la eclosión de la civilización urbana, que comportó una nueva organización del trabajo, con su incidencia en los sistemas de aprendizaje, y que suscitó el origen de la primera revolución escolar moderna.

En este proceso de tránsito de la sociedad tradicional a la sociedad moderna la concepción social de la infancia y las condiciones de vida de los niños van a sufrir una profunda mutación. Será la escuela, junto con sus procesos de escolarización y reclusión, la que jugará un papel decisivo en la configuración de la concepción moderna de infancia, que extiende su influencia hasta nuestros días.

<<Los niños son segregados del colectivo de los adultos e introducidos en dos nuevos sistemas sociales: la escuela y el orden laboral gremial. Por medio de la escolarización, la infancia es preservada, en una especie de “cuarentena institucional”, del contacto precoz con el mundo de los adultos. Esta “encerrona” similar a la que se lleva a cabo en la sociedad moderna con los locos, pobres y delincuentes, constituye una forma de “reclusión” en un sistema separado artificialmente en buena medida de la realidad, que se ha venido ampliando, en cuanto a su duración, hasta nuestros días, dando lugar al fenómeno que hoy denominamos *escolarización*. A través de la inserción de la “otra infancia” en el ordenamiento gremial, los niños acogidos al régimen social laboral han quedado absorbidos en un subsistema, también reclusivo, incomunicado con los canales de la cultura intelectual. Esta incorporación precoz a una organización social en la que el aprendizaje y trabajo se confunden, condenaba *ab initio* a los niños, una vez cumplido su primer septenio de existencia, a la reclusión en el mundo de los oficios, dominado por otra parte por fuertes condicionamientos corporativos hasta la crisis provocada en las organizaciones gremiales por la revolución industrial.>> (Escolano, 1980: 6-7)

Sin embargo, estas profundas transformaciones no hubieran sido posibles sin los cambios que paralelamente se operaron en otro de los ámbitos de socialización de la infancia: la vida familiar.

Como lo ha señalado en detalle Ariés (1987), las familias comienzan a organizarse alrededor del niño y a darle a éste la importancia que no tenía en las situaciones anteriores, en las que el anonimato era la característica más dominante. Así, la infancia empieza a adquirir un valor significativo, como etapa de la vida que debía ser preservada de la ociosidad y de la inserción precoz en el mundo adulto. Los padres muestran atención al proceso escolar de sus hijos y se gene-

ralizan los pensionados e internados como instituciones pedagógicas *ad hoc* para la tutela de la infancia.

Se institucionaliza la tendencia hacia la privatización intimista de la vida burguesa, que se va configurando desde el Renacimiento y la Reforma. Las actitudes favorables a la infancia y la creación de espacios cerrados (internados, escuelas, colegios) para su culturización y socialización metódica, así como para ofrecer la protección debida a su condición de minoría social, son manifestaciones de la nueva mentalidad.

He aquí, en términos muy resumidos, cómo la imagen de infancia se va gestando lentamente a lo largo de los tiempos modernos en estrecha relación con los cambios económicos, sociales y religiosos que comienzan a manifestarse en el Renacimiento. Estas concepciones se mantendrán vigentes en la llamada sociedad del Antiguo Régimen y, a pesar de las profundas transformaciones operadas durante los dos últimos siglos en nuestra cultura, también informarán las actitudes sobre la infancia en la época contemporánea.

La concepción de la infancia en la sociedad contemporánea, es decir la concepción de la infancia durante las dos últimas centurias, en opinión de Escolano (1980), está formada por tres corrientes, que refuerzan a su manera, los criterios de preservación, protección y escolarización para con la infancia como ideas dominantes de concepción de la infancia moderna: (a) La revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico, que introducirá en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad, y que va a postular el aislamiento del niño de los contactos precoces con la vida social. (b) Los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia, que se vinculan a la organización de los grandes sistemas nacionales de educación y que crean las estructuras efectivas para la reclusión institucional de los niños. (c) El desarrollo positivo de las ciencias humanas, principalmente de la psicología y pedagogía, iniciado a finales del siglo pasado y continuado ininterrumpidamente a lo largo del siglo

XX, que proporcionará las bases necesarias para la dirección científica de la conducta infantil y, consiguientemente, para la organización metódica de la escuela.

2.2. “El niño como escolar y alumno”: la concepción de la infancia en la pedagogía moderna y contemporánea

La infancia representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía. La infancia es motivo y fuente de muchas o de casi todas sus preocupaciones. Si la pedagogía se concibe como discurso, sus instrumentos deben reconocer a la infancia como su elemento fundamental, *conditio sine qua non*

<<La pedagogía, en tanto producción discursiva destinada a normar y explicar la producción de saberes en el ámbito educativo-escolar, dedica sus esfuerzos a hacer de esos pequeños «futuros hombres de provecho», o «adaptados a la sociedad de manera creativa» o «sujetos críticos y transformadores», etc. La pedagogía obtiene en la niñez su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela, para participar en la formación de los seres humanos y los grupos sociales. Para el pedagogo, la infancia es el pasaporte a su propia inserción en un futuro posible, futuro que los hombres vivirán en gran medida, de acuerdo a aquello que ha sido por ellos efectuado años antes, en los de la infancia y, en consecuencia, en los de su educación. (...) la pedagogía se erige como un “gran relato” en estrecha conexión a la narración de una infancia deseada en una sociedad deseada.>> (Narodowski, 1994:24)

La infancia he generado una diversidad de discursos que le ubican en ciertos contextos, la explican científicamente, la justifican éticamente, y que nos anticipan lo que se puede esperar de ella de acuerdo a los cánones preestablecidos sobre su esencia y sus características. Como anota, Narodowski (1994:25), la infancia es

también la “la clave obvia de la existencia de la psicología del niño y de la pediatría: un recorte específico del ciclo vital humano que justifica la elaboración de un sinnúmero de premisas y afirmaciones igualmente específicas, particulares de esa etapa de la vida del hombre, exclusivas de la niñez”

Sin embargo, la infancia generalmente remite a su representación, en tanto infancia culturalmente normal, en el marco de la actividad escolar, actividad que da pie para legitimar una amplia gama de prácticas y discursos que la especifican o acotan, la explican, la nombran y la “recortan: los de la psicología del niño escolarmente normal; la psicología educacional; la pedagogía o educación infantil; la psicopedagogía; la didáctica. Todas ellas contribuyen con sus reflexiones minuciosas y pormenorizadas del desarrollo de la actividad infantil en situaciones escolares a representar la infancia en la “escuela”. Más allá de sus diferencias teóricas, de enfoque y de intervención, todas las corrientes incluidas en las disciplinas antes enumeradas guardan una característica que les es común: enuncian normalidades y patologías; progresos y regresiones ; beneficios y perjuicios que se derivan en primer término, de las acciones emprendidas por los educadores o profesores –adultos especializados- en las instituciones escolares y, en segundo término, de las respuestas dadas por los niños a esas acciones. Así, la pedagogía elabora una especie de analítica de la infancia en situación escolar.

Pero, el considerar la infancia como condición o supuesto fundacional de la pedagogía, implica avanzar unas diferenciaciones conceptuales decisivas: ¿existe una infancia no escolar, el niño; y una infancia escolar, el alumno en la construcción del objeto infancia?

“(…) es prudente señalar que esta diferenciación entre la elaboración discursiva promovida a partir de la infancia en general (psicología-psicoanálisis, pediatría) y de la infancia en situación específicamente escolar (psicología educacional-pedagogía) supone, más allá

de las múltiples y complejas relaciones existentes entre ambos campos, una diferenciación en el nivel del objeto de estudio: mientras las primeras estudian niños ; las segundas se abocan a una infancia integrada en instituciones escolares que se especializan en producir adultos : la escuela. El objeto de estas últimas solamente es el niño en tanto alumno. El *niño* y *el alumno* se corresponden existencialmente a un mismo ser pero epistemológicamente constituyen objetos diferentes. Aunque es cierto que el alumno está en algún grado incluido en el niño, sobre todo en el respeto al ámbito delimitado por la edad, tampoco es menos cierto que el alumno en tanto objeto de conocimiento contiene caracteres que sobrepasan al niño en general. El *alumno* es un campo de intervención no ajeno a la niñez sino más complejo. El *niño* aparece en un primer momento como razón necesaria para la construcción del objeto alumno y éste es el espacio singular ; es decir; un ámbito construido por la actividad pedagógica y escolar.“ (Narodowski, 1994:26. Itálicas mías)

Este supuesto o aspecto de “necesariedad” de la infancia para la pedagogía, se complementa o “relativiza” con el trabajo de Philippe Ariés, porque “si para la pedagogía la infancia es un hecho dado, un supuesto indiscutible a partir del cual es posible construir teórica y prácticamente al alumno, las investigaciones inauguradas por Ariés demostrarán que la infancia es un producto histórico moderno y un dato general y ahistórico que impregna toda la historia de la humanidad. La infancia también es una construcción y, además, una construcción reciente, un producto de la modernidad. No en sus trazos biológicos sino en su constitución histórica y social, el nacimiento de la infancia conforma un hecho novedoso en el que, además, la existencia de la escuela ocupa un rol destacado : a la inversa que el postulado clásico de la pedagogía, el ser alumno no es paso posterior al ser niño sino por lo menos parte de su génesis.“(Narodowski, 1994: 28)

Es importante anotar que en el proceso histórico de “constitución” de la infancia como sujeto social diferenciado y autónomo, los productos y desarrollos de la pedagogía van a ocupar un lugar destacado y decisivo. Es decir, es viable plantear que la trayectoria irregular y compleja de constitución de la infancia como sentimiento moderno¹, está acompañada de otra trayectoria: la de la constitución de la infancia como sujeto de la pedagogía.

Sin duda, cuando la pedagogía quiera nombrar a la infancia, una de las referencias obligadas es la obra de Jean -Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*. En ella la infancia aparece delineada en sus aspectos más puros y claros. La obra del pensador francés ha sido objeto de múltiples polémicas, sin por ello dejar de aparecer como la fuente inacabable de reflexiones acerca de la infancia y de los procesos más generales de educación e infantilización, el *Émile* produce efectos inequívocos en la configuración de la pedagogía moderna al delinear al niño pero, sobre todo, el delinearlo en su educabilidad, en su capacidad *natural* de ser formado.

Si se siguen las consideraciones y argumentos que de la interpretación del *Émile* en el marco del proceso de constitución o configuración de la infancia como sujeto de la escolaridad y en consecuencia de la pedagogía moderna, como lo sugiere Narodowski (1994: 33-52), y siguiendo a este autor, quisiera destacar una serie de elementos definitorios del naturalismo pedagógico que subyace en la concepción de infancia rousseaiana que:

<< (...) exaltó, el valor de la infancia como una etapa sustantiva y singular de la vida humana que ha de ser preservada de los contactos nocivos y precoces con

¹ Se remite al lector al capítulo 1, en donde se plantea como la modernidad produce un movimiento de recorte, de segregación y restitución inseparables en el tiempo, complementarias de un mismo fenómeno: la constitución de la infancia. Ahora la infancia es individualizada a partir de un proceso lento de demarcación y reinsertión de un otro modo en la sociedad (Ariés, 1973, 1986, 1987; Géllis, 2001)

la sociedad. Frente a las ideas tradicionales que ofrecían una imagen corrompida de la naturaleza infantil, el pensador ginebrino lanzará su réplica de la bondad natural. Precisamente esta bondad original es la que la educación habrá de preservar, sustrayendo a Emilio del contacto temprano y alienante con la sociedad y aislándolo en una “cuarentena natural”, durante la cual la única mediación pedagógica, legitimada por la inexistencia del padre, es el preceptor.>> (Escolano, 1980: 9 -10)

En el pensamiento rousseiniano tanto el estudio de la infancia como la acción educativa aplicable a ella pueden efectuarse de acuerdo a su misma naturaleza, en consecuencia:

(a) La infancia no aparece en la obra como un recorte arbitrario producto de la acción discursiva ni, mucho menos, como la particular características que toma la cultura en lo que respecta a los seres más pequeños. Los límites de la niñez son propios de la niñez y, por lo tanto, naturales a su ser.

“La humanidad tiene su puesto en el orden de las cosas; la infancia posee también el suyo en el orden de la vida humana; es indispensable considerar al hombre en el hombre, y al niño en el niño. Debemos asignar a cada uno su lugar y fijarle en el mismo, ordenar las pasiones humanas según la constitución del hombre, y es todo lo que nosotros podemos hacer para su bienestar. Lo restante depende de causas extrañas que no están en nuestro poder.” (Rousseau, 2002:64)

Entonces, es necesario otorgar al hombre aquello que es propio del hombre (al adulto –en palabras más actuales- lo propio del adulto) y al niño lo que le pertenece en tanto tal, detectar y asignarle un lugar a cada uno y fijar en este espacio una residencia, proclamar cualidades, deslindar conductas posibles.

(b) Operación discursiva de envergadura. En *Émile* se trata de nombrar a la niñez de un modo perfectamente transparente, nombrar significa en términos modernos dar un nombre, nominar desnuda una esencia común, en este caso, la esencia de la infancia. Nombrar es en *Émile* asociar las características infantiles al espacio que la naturaleza le entrega a ella. Nombrar es, además, plantear un modelo de actividad educativa sobre la infancia que se adecue a esas características antes nombradas. Por eso es que *Émile* es fuente ineludible en la tradición pedagógica: allí se especifican con cuidado rigor los alcances y límites de la niñez; allí se nombra lo referido a la infancia. Allí se le da definitivamente status discursivo dentro del campo de la reflexión pedagógica. Porque nombrar a la niñez es acotar lo propio del cuerpo infantil es, al fin de cuentas, amar aquello que se nombra.

(c) Pero Rousseau es capaz de ir más allá. La infancia existe solamente en virtud del respeto al orden natural. En *Émile*, ella no es producto civilizatorio sino descubrimiento nominal moderno. La palabra del autor nos libera de los viejos y antinaturales conceptos de niño como adulto-pequeño; la infancia es parte inalienable de la naturaleza porque “la naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres”. Extrema normatización que será propia y fundante de la pedagogía, toda la explicación acerca del descubrimiento de la infancia fuga hacia el descubrimiento de una característica de la naturaleza.

(d) La infancia es, según naturaleza, el estadio que con características propias y fuertemente definidas, antecede a la adultez. ¿Cuáles son esas características? Si bien a lo largo de la obra existen un sinnúmero de apreciaciones, las definiciones más generales se dan por vía negativa. En *Émile* el niño es un no-adulto y su principal carencia es la de razón: “Si los niños entendieran razones, no tendrían necesidad de ser enseñados”. La infancia es “el largo camino que los seres humanos emprenden de la falta de razón (adulto) a la razón adulta.”

“Esta falta de razón adulta como ingrediente central de la infancia, desemboca en la necesidad de una protec-

ción específica ya que el niño es incapaz de comportarse en forma autónoma: su ley es la ley del adulto. (...) *Émile* convalida la existencia de una infancia a la vez que amada, protegida; a la vez que singular, heterónoma.” (Narodowski, 1994:38)

(e) Sin embargo, para Rousseau el nacimiento del hombre está signado por una cualidad altamente significativa y de profundas consecuencias: la capacidad de aprendizaje. Esa trayectoria infantil está naturalmente atravesada por la capacidad de convertirse naturalmente en adulto. En la infancia, entonces conviven la más absoluta de las ignorancias con la más potente de las capacidades.

Decir o nombrar infancia remite a las ideas según las cuales ser infante niño o infantes niñas tiene como esencia límite la heteronomía, la dependencia, la necesidad, la “incompletitud” frente a los ya “completos”. No debe entenderse estos elementos “ontológicos” de la infancia como aquel “adulto-pequeño”. No, la infancia no es que no posea una menor capacidad racional o una capacidad jurídica disminuida sino directamente ninguna capacidad más que la de aprender a ser adulto. En una perspectiva radical rousseauniana: el niño es un ser inacabado que posee la capacidad innata de alcanzar logros superiores, de “acabarse” como adulto.

(f) La dependencia como característica intrínseca a la niñez es llevada en *Émile* hasta la exasperación. Es el punto de partida de la existencia de la infancia y prefigura su final el final de la dependencia. La misma es, además, acentuada en la medida en que al autor se esfuerza por presentar modos “naturales” de acción sobre la infancia, modos que, en cada trazo, la reconstruyen palmo a palmo al mantener y conservar el impecable sesgo de la situación heterónoma.

Además, a partir de esta dependencia surge un incontenible deseo epistemológico: voluntad de saber acerca de las zonas inexpugnables del cuerpo infantil: ¿Cómo no conocer lo que se va a pro-

teger? La conducta, el pensamiento, el lenguaje, los juegos, la sexualidad, todo deber ser estudiado a fin de proceder en la educación de los niños de acuerdo a lo que es propio de la infancia y de decantar en la actividad infantil aquello nocivo a antinatural.

(g) En este sentido, en *Émile* se nombra ahora lo propio y lo ajeno de la infancia en relación a su elemento medible: la edad. Ariès ya señalaba que en la Edad Media el conocimiento de la propia edad no era en modo alguno un saber generalizado sino algo fuera de toda preocupación cotidiana; evidentemente, el nacimiento de la infancia moderna, por su parte, trae de suyo la necesidad de la medición cronológica de toda la vida del ser humano. La edad pasa a constituir el pivote observable y cuantificable sobre el que se posiciona buena parte de la producción acerca de lo normal y lo patológico y de lo correcto e incorrecto en lo atinente a los esfuerzos didácticos. La construcción de la infancia posee en la edad la capacidad de marcar límites precisos a la autonomía y la dependencia y de ponderar la cantidad y la calidad de los esfuerzos de la acción educativa.

La pedagogía moderna constituirá entonces una diferenciación entre niño y alumno, “fundando la concepción moderna de infancia: amando, protegiendo, castigando, estudiando y educando al cuerpo infantil.” (Narodowski, 1994: 52).

Ahora bien, se plantean dos supuestos que relacionan los procesos el nacimiento de la infancia y el de la escuela². La escuela moderna, tal

² Aquí la tesis básica es que la infancia supone la escuela y la escuela supone la infancia. A diferencia de la “escuela medieval no reclutaba estudiantes más que para otorgar un saber eclesiástico o mercantil. (...) La escuela de la Época Clásica, la escuela de clérigos y los mercaderes, no parece distinguir de modo alguno clases de edad: los alumnos de diez o doce años comparten el proceso de aprendizaje junto a sus colegas adultos. (...) Esta falta de distinción, esta conjunción, además de ratificar la convivencia entre adultos y niños como indicador de la no delimitación de la infancia en un sentido moderno, predispone positivamente al observador a inferir finalidades probables de la institución educacional. La escuela medieval no reclutaba estudiantes más que para otorgar un saber eclesiástico o mercantil mientras que la escuela moderna se dirige a la infancia; tiene en su formación su núcleo; su intrínseca razón de ser.” (Narodowski, 1994:53)

como se la conoce en su etapa de esplendor de los años finales del siglo XIX y hasta bien entrado el siguiente siglo, tiene lugar paralelamente al nacimiento de la infancia.

La escuela moderna se dirige a la infancia; tiene en su formación su núcleo; su intrínseca razón de ser, además, mediante esta “institución” se garantiza que los adultos darán un tratamiento adecuado a los niños “alumnos” para que permanezcan en ella, ese tratamiento está asociado, entre otros aspectos, a la disciplina, punto central en la estructuración de la moderna pedagogía.

“(…) para la mayor parte de los historiadores de la niñez, el nacimiento de la infancia, de la familia y de la escuela moderna representan procesos paralelos y sumamente ricos en relaciones recíprocas. Es por eso que para este autor la escolarización de la infancia implica la infantilización de una importante fracción de la sociedad europea a partir del siglo XVII. Se trata de un actor en busca de su escenario pero, además, ese escenario –la escuela- solamente tiene su razón de ser en su versión moderna a partir de la existencia del actor, del cuerpo infantil. El cuerpo infantil, por su parte, no adquiere sus caracteres definitivos sino a partir de la escolarización.” (Narodowski, 1994: 54)

Si se ha afirmado que la pedagogía supone la infancia, y en especial, la infancia escolarizada, es porque en su proceso de elaboración discursiva la pedagogía de la escolarización delimita, configura, “recorta” el sujeto y la representación de la infancia como niño “alumno”.

“La operación teórica efectuada a este respecto por la pedagogía es sumamente interesante. Si bien desde el punto de vista epistemológico “niño” y “alumno” constituyen objetos muy distintos, desde una mirada histórica es imposible deslindarlos. La pedagogía se erige como subsidiaria de conceptos muy generales relativos a la niñez y sólo constructora de categorías con-

cernientes al alumno después de legitimar por siglos la existencia de la niñez. El nacimiento de una infancia moderna trae de suyo el necesario alejamiento del niño con relación a la vida cotidiana de los adultos; alejamiento que es determinante ya que implica un proceso constitutivo de la confirmación de la infancia como nuevo cuerpo. La aparición de la escuela es un hecho emparentado a este alejamiento: a la vez causa y consecuencia.” (Narodowski, 1994: 54)

La historia de la infancia como historia de la pedagogía constata la necesidad histórica de la creación de organizaciones especializadas con el objetivo, al menos explícito, de formar a los niños, entre otras cosas, en la lectura y la escritura pero que desde el punto de vista de espacio, de lugar y ubicación contribuyen a extirparlo de su tradicional vida familiar.

Es decir, el lugar y la relación de la niñez “escolarizada” con su ámbito familiar, se desplaza, implica un proceso de absorción por parte de un organismo históricamente nuevo y socialmente singular: la escuela. Así la pedagogía³ tendrá un argumento de gran peso histórico para perfilar una de sus funciones fundamentales y primordiales: construir un discurso una analítica específica a este nuevo y singular ámbito que “cuida”, “protege” al niño educándolo a través de la formación escolar.

³ Como lo muestra con detenimiento Narodowski en su obra *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*; la constitución de la pedagogía como discurso y práctica moderna y contemporánea no es comprensible si no se implica un “infante alumno”, sujeto y objeto de un largo y complejo proceso que comprende la pedagogía Rousseau y Comenius, pasando por el lancasterismo y la enseñanza simultánea, “(...) no es casual que el nacimiento del sentimiento de infancia sea contemporáneo a la proliferación de discursos normativos de las condiciones que deben ser generadas en esos ámbitos de permanencia de los niños. En la medida en que la absorción del cuerpo infantil por parte de la escuela va ganando terreno, son cuantitativamente mayores y cualitativamente más complejos los problemas que cotidianamente se van presentando. Una nueva situación es menester llevar a buen puerto: niños encerrados en escuelas, lo que implica resolver, por un lado, el tratamiento que se les habrá de dar, la dinámica de la institución y, por otro lado, y esto en un inicio es más importante, se necesita resolver el modo en que estos niños habrán de ser sustraídos de la producción y el juego.” (1994:55)

Cuando se escolariza a la infancia, se está en presencia de una operación normativizante del discurso pedagógico: la pedagogía declara que a partir de su propuesta, se deja de considerar al niño como un “hombre-pequeño” para colocarlo en su lugar de infante, de infante escolar, de infante- alumno, de niño-alumno. La pedagogía contribuye, aporta su cuota a la creación moderna de ese lugar que hoy seguimos conociendo como “escuela”.

Pero, nuevos problemas, dinámicas e implicaciones surgirán en esta estrecha relación fundacional entre pedagogía, procesos de escolarización e infantilización, a saber:

(a) Toda la producción discursiva de la pedagogía se pondrá como meta el intentar demarcar tanto los límites entre la infancia y la adultez como los deberes y derechos que les atañen a cada uno de estos sectores en que ahora la población queda dividida.

(b) La escuela moderna introduce u opera una clara división de las edades y especifica los saberes, prácticas aprendizajes que tienen como destinatarios los sujetos divididos de acuerdo a su edad. Esta distinción entre adultos e infantes, produce una serie de relaciones dependientes en donde se ejerce cierto poder sobre la infancia por parte de los adultos. Se consolida y legitima, inclusive desde el punto de vista pedagógico, una relación de dependencia de los niños hacia los mayores, dependencia en el plano jurídico, productivo y familiar. El vínculo profesor-alumno se constituyen porque uno de los polos es considerado como débil, dependiente y heterónimo.

Claro está, la heteronomía de la infancia, se justifica, entre otras razones, porque se fundamenta en una regulación muy claramente estipulada en las sociedades modernas: contribuye a garantizar al niño el derecho al bienestar (a menudo a un bienestar mayor que el adulto), así esta dependencia se convierte a veces en extremo paternalismo o negación del derecho de participación de la infancia.

(c) Desde la óptica del discurso de la pedagogía moderna, la infancia se constituye escolarmente y una parte cuantitativamente relevante de la población es infantilizada a través del ejercicio de una relación de poder instituida en el ámbito denominado “escuela”. Esta institución se plantea una serie de reglas y códigos intrínsecos para “segregar” a un grupo de la población, la infancia; y mantenerla en ella.

Esta dependencia heterónoma en gran parte construida en función de la institución escolar es avalada por las voces de los diversos “especialistas” de la infancia, uno de ellos, el pedagogo legitima y promueve con sus discursos y sus prácticas la necesidad de auscultar, conocer, analizar, controlar, corregir las conductas infantiles voz del pedagogo que conoce, ausculta, se entromete, analiza, diagnóstica a su manera las conductas infantiles; es decir, la pedagogía moderna y contemporánea promueve saberes y construye concepciones de infancia.

Luego de haber bosquejado la manera como se configuró la imagen de la infancia, a partir de los cambios sociales y de la investigación psicopedagógica europea, podemos preguntarnos a continuación por la manera como estos elementos de transformación y modernización pedagógica y educativa se han adaptado, ajustado, o apropiado en un contexto como el colombiano.

En principio se puede afirmar que el estudio de las transformaciones del saber y de la práctica pedagógica sobre la infancia en Colombia desde comienzos de siglo hasta los años cincuenta encuentra uno de sus ejes centrales en el análisis de una serie de apropiaciones selectivas y estratégicas de elementos de la pedagogía activa y de los saberes denominados *modernos*, es decir, la psicología científica, la medicina y la fisiología experimental, la psiquiatría, la administración científica, la sociología y la antropología. A continuación abordamos la manera como se configura la concepción moderna de la infancia colombiana. Veamos los desarrollos conceptuales al respecto.

2. 3. La concepción de la infancia en Colombia: de la biología a la pedagogía activa

La investigación de Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* muestra en detalle cómo durante este período se introdujeron y en algunos casos se reactualizaron, teorías, nociones y conceptos que habían aparecido en Europa en los siglos XVII y XVIII, tales como las nociones de degeneración racial y determinismo geográfico; otras de mediados del siglo XIX, como la filosofía evolucionista y educativa de Herbert Spencer; también se contextualizaron teorías y conceptos que aún hoy constituyen temas vigentes de debate en las instituciones del saber pedagógico, como el marxismo, el relativismo cultural, el psicoanálisis, la epistemología constructivista, la psicología funcional y la conductista, entre otros. Todo esto dentro de un campo definido como moderno, el cual sustentaba las propuestas de reforma pedagógica y de la educación pública.

Se privilegiaron las producciones científicas europeas y norteamericanas, aunque poco importaba el origen geográfico de aquellas. En Colombia se citaron y se utilizaron selectivamente, en los discursos de reforma pedagógica y en la justificación de nuevas políticas y programas educativos, enunciados de médicos, higienistas, biólogos, fisiólogos, economistas, sociólogos, antropólogos, psicólogos, políticos, legisladores, criminalistas y pedagogos de todas las latitudes: belgas, franceses, alemanes, británicos, españoles, rusos, hindúes, mexicanos, argentinos y chilenos.

Por contra, fue muy escasa la producción de conocimiento en el país: los pocos casos que se presentaron, más que investigaciones novedosas, fueron réplicas de estudios de otras latitudes. Esta pobreza en la producción científica nacional durante dicho período no posibilita un análisis de las condiciones de surgimiento de los conceptos, pero sí de las maneras de su apropiación y su forma de circulación, más como discursos de poder o estratégicos que como científicos.

Entre 1903 y 1936, en Colombia se formularon y desarrollaron una serie de tendencias pedagógicas y de reforma de la instrucción y la educación pública que, si bien no se sustentaron en producciones científicas y filosóficas novedosas en el concierto internacional, sí articularon los discursos, saberes y técnicas apropiadas en formas y características particulares.

Esta particularidad fue el resultado de la especificidad histórica del contexto nacional: la vigencia de la autoridad eclesiástica junto con la cultura católica de su población, el predominio de la vida rural con sus prácticas y conocimientos tradicionales, el poder de la imagen de una “raza degenerada”, las profundas divisiones entre elite y pueblo, la historia de la violencia política, las pugnas entre los poderes locales y nacionales, la ineficiencia y debilidad del Estado y la importancia de la escuela como espacio privilegiado de encuentro del Estado con la población.

Entre 1903 y mediados de los años treinta, estas maneras de apropiación provienen de la cultura pedagógica dominante en el país. Esta cultura no es idéntica a la cultura o el espíritu de la época, que establecía que lo que era permitido, o por lo menos tolerado en la vida cotidiana, no era igual a lo aceptado como norma de formación de las nuevas generaciones y de gobierno de los pobres. Estos ámbitos fueron protegidos de algunos aspectos de la modernidad por un conjunto de “rejillas” o “filtros” estratégicos de naturaleza política, religiosa y filosófica.

Según Sáenz et al (1997) durante el período señalado las tres rejillas, maneras o filtros de apropiación más visibles son:

1. Se desconfía del pueblo, por considerarlo portador de una “raza” enferma, pasional, primitiva y violenta; esta desconfianza se territorializa de manera más evidente en la vida familiar de los pobres, la cual se rodea de múltiples sospechas en cuanto a su capacidad de formarse moralmente desde la infancia y regenerarse como “raza”. Las apropiaciones lícitas en este sentido son las de los conceptos y prácticas que ayudan a explicar esta situación del pueblo y a “regenerarlo”.

2. La concepción de pueblo y de individuo se configura a partir de la desconfianza en el individuo, y que se evidencia en la exclusión de discursos y nociones referidas a la formación de una subjetividad autorreflexiva y con deseos imaginarios individuales; la preocupación durante este período es la de generar estrategias de individualización, es decir; formar individuos autónomos y con iniciativa para la producción de riqueza y progreso material, sin llegar a destapar la caja de Pandora de las emociones y la fantasía, que harían peligrar el orden social, económico y político.

3. La regla de la censura eclesiástica, o autocensura, ante la autoridad de ésta, manifestada en la condena de teorías y prácticas que ponen en duda los dogmas difundidos por la iglesia católica; determina las condiciones de posibilidad de las reformas educativas y pedagógicas.

Entre 1903 y 1946, la ausencia de producciones nacionales en el campo del saber psicopedagógico ocasionó, como uno de sus efectos más claros, la apropiación acrítica de un conjunto de nociones y enunciados bastante dispersos, además de una confusión de sistemas y teorías contradictorias bajo la figura de una conciliación ilusoria de incompatibilidades. Produjo también psicólogos de la educación que no dudaban en construir nuevas imágenes o concepciones de la infancia y del funcionamiento de la psique -sin llegar a anotar sus oposiciones- a partir de nociones de Freud, Piaget, Pavlov, Wundt, Thorndike y James. Se inscribieron manuales de pedagogía que retomaban, como “modernos”, métodos de los más variados modelos pedagógicos, como los de Wickersham, Pestalozzi, Spencer, James, Decroly, Dewey, Montessori, Kerschensteiner, Neumann y Claparède.

Las estrategias de apropiación más puntuales de este discurso genérico en espacios institucionales -instituciones médicas, instituciones educativas privadas, instituciones de formación de maestros, discursos estatales y políticas educativas departamentales y nacionales- fueron más complejas y obedecieron al juego de las pugnas partidistas y de grupos de poder, de resistencias locales y

nacionales y de proyectos diferenciados de reorientación de los fines educativos del Estado.

Hasta 1934, las relaciones de fuerza provenientes de la práctica política son menos visibles, ya que en el campo de las opciones pedagógicas y de la educación pública orientadas por el discurso de la pedagogía activa, las polémicas partidistas tendieron a permanecer ocultas; el ánimo de las discusiones educativas y pedagógicas era claramente conciliatorio. Predominaba la noción de que la pedagogía y la educación pública estaban, y debían permanecer, por fuera de las rencillas y las discusiones de carácter partidista. A partir del gobierno de López Pumarejo (1934), lo partidista y lo político influyen de forma más clara y explícita en los debates sobre la educación pública y aun sobre las opciones pedagógicas. Aparece entonces, con mayor claridad, una nueva estrategia de apropiación: la de la conveniencia política y la coherencia de la pedagogía con los fines globales económicos, culturales, sociales y políticos del partido liberal en el gobierno.

En este contexto, los saberes en los cuales se fundan las grandes esperanzas para el progreso de la pedagogía, de la economía y de la defensa de la infancia y de la raza, eran los saberes experimentales -biología, fisiología, medicina, psicología, psiquiatría y administración científica-. La biología, a través de la acogida entusiasta de las teorías evolucionistas de Spencer y Darwin y de las múltiples nociones sobre la herencia y la importancia del medio en el desenvolvimiento de la especie, ocupó un lugar privilegiado en el diagnóstico de la infancia y la raza.

“La raza, originalmente un concepto biológico, es apropiado por la antropología. El discurso racista, que en este período clasifica jerárquicamente a la especie en razas y presenta a la raza blanca como modelo de evolución y como raza superior, está íntimamente ligado a la teoría de la evolución de las especies y pretende tener una fundamentación biológica” (Sáenz et al., 1997: 18).

La biología se convirtió durante este período en la piedra angular del edificio de lo moderno y del discurso pedagógico activo por dos razones interrelacionadas. En primer lugar, la biología -que se había configurado como teoría general de las relaciones entre los organismos y los medios, poniendo fin a la creencia en la existencia de un reino humano separado del animal- sustentaba los demás saberes experimentales que fundamentaban la nueva pedagogía, tales como la medicina, la fisiología y la psicología moderna. Esta última llegó a ser definida por Henri Pieron en sus conferencias de psicología dictadas en la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional en 1934, como “*ciencia biológica de los comportamientos del hombre y de los animales*”. Desde estos saberes, la mirada sobre el niño y su proceso de evolución estaba dirigida primordialmente a objetos y conceptos apropiados de la biología; conceptos como la lucha por la vida, la herencia, la adaptación al medio, el instinto, el equilibrio y la aptitud, esta última definida más como capacidad orgánica de adaptación al medio externo que como actividad mental, lingüística o simbólica interiorizada. La otra razón es que del saber biológico apropiado en las instituciones médicas se derivaban los diagnósticos y las propuestas de defensa de la infancia y de la raza. Se consideraba que era primordialmente en lo biológico donde se encontraría la génesis de las demás patologías y anomalías infantiles y raciales.

Si bien la imagen de la infancia y de la raza fue construida desde lo biológico, utilizando nociones y conceptos de esta ciencia con los cuales se quería dar a dicha imagen un carácter científico es claro que los discursos sobre la raza y sobre la situación del niño colombiano estaban lejos de cumplir con las exigencias del método científico de la época. Más que de experimentaciones y observaciones rigurosas, estas nociones se construyeron a partir de un imaginario social y político racista, que puede ser definido como una “*sociobiología especulativa*.”

Ahora bien, los saberes modernos privilegiaron la infancia como objeto de la investigación científica y de intervención social y tuvieron

como efecto una ampliación y complejización de la mirada sobre la infancia, la cual se convirtió en la etapa de mayor importancia en la vida del ser humano. El interés por la infancia y la trascendencia que le atribuyeron se vio reforzado en Colombia, durante este período, por los diagnósticos pesimistas sobre la degeneración de la raza: en la situación de la infancia se veía reflejada y sintetizada la enfermedad de la raza y era principalmente a ella hacia donde debían dirigirse las iniciativas de protección y de redención social. En consecuencia se configura una concepción de la infancia como objeto de estudio de las ciencias del “niño”:

“En su conjunto, los saberes modernos privilegiaban el estudio de la infancia, a la que consideraban la etapa de mayor importancia en la evolución del ser humano. Aparecen entonces nuevos saberes cuyo único objeto de estudio y de intervención es la niñez, tales como la paidología -ciencia del niño-, la pediatría y la puericultura. En general, todos los saberes sobre el hombre desarrollan ramas que se especializan en esta etapa, entre otros, la medicina y la higiene infantil, la psicología del niño, la criminología infantil y la antropometría infantil” (Sáenz et al., 1997: 24)

Al lado de otros saberes, como la antropología, la sociología y la biología, la apropiación de nociones evolucionistas condujeron a considerar la infancia como:

“un laboratorio privilegiado del estudio de la evolución de la especie, fuera utilizada como objeto análogo y sustitutivo de otros más distantes en el tiempo y más difíciles de investigar. Así, para la psicología el desarrollo del niño sería una muestra exacta de la evolución de la especie, para la antropología se convierte en una réplica de la progresión racial, y para la sociología, las etapas de progreso y organización social y de despliegue de los *temperamentos sociales* serían fácilmente analizables y confirmables en el estudio de la infancia” (Ibíd.).

Estos saberes operaron en dos espacios sociales privilegiados para el estudio y las intervenciones sobre el niño: la familia y la escuela. En la familia se deberían estudiar los factores hereditarios, físicos, intelectuales, sociales y morales que incidían en las aptitudes y en el temperamento de los niños. Así mismo, la familia se convirtió en uno de los espacios de defensa de la infancia por medio de intervenciones eugénicas, higiénicas y pedagógicas, dirigidas a que los padres adquirieran los conocimientos necesarios de puericultura; se les enseñaban elementos de higiene, de eugenesia, de psicología infantil, de formación intelectual y moral del niño, buscando atenuar las influencias nocivas de la herencia y mejorar las condiciones del medio familiar.

No obstante, se reconocían los límites de las intervenciones hacia el niño que pasaban por la familia, al considerar que el medio familiar del “pueblo” estaba contagiado de las enfermedades físicas, intelectuales y morales de la raza; las familias del pueblo estarían sufriendo un proceso de desintegración y los padres ya no serían educadores idóneos ni modelos dignos de emular. Por tanto, se puso en duda la consideración de la familia -pilar de la sociedad- como el lugar más apropiado para promover la protección de la infancia, y se privilegió la escuela para los esfuerzos de higienización y moralización de la raza a través del niño.

Entre 1903 y 1946 los discursos de reforma educativa hicieron énfasis en la transformación y en la masificación de la enseñanza primaria. Las esperanzas fincadas en la escuela como medio para la regeneración moral y social de la raza tuvieron como consecuencia un llamado constante a privilegiar en ella la formación del niño sobre la instrucción. Para contrarrestar lo que se dio en llamar la degeneración moral y social de la familia y del pueblo en general se construyó una imagen de la escuela como espacio relativamente autónomo con respecto a esta situación de la raza. El niño en la escuela era observado, medido, examinado, clasificado, seleccionado, vigorizado, medicalizado y protegido por métodos “*naturales*” de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las taras hereditarias.

“La defensa del niño es en nuestro medio asunto del servicio médico escolar casi exclusivamente, porque en la familia no se puede confiar, ya que el hogar campesino y obrero, en manera alguna representa la etapa indispensable para la educación del niño.” (Anzola Gómez, G. “Los tres problemas de la infancia”. *Revista de salud y sanidad*. No. 51. Bogotá. 1936. Citado por Sáenz et al., 1996: 26.)

La infancia se concibe como: “...*semilla, en esperanza de una nación moderna y saludable*”. Esta estrategia de protección y defensa del niño en la escuela introdujo un nuevo sujeto en la práctica pedagógica: el médico escolar.

Como se dijo anteriormente, para el discurso biológico y evolucionista, la infancia, como período de desarrollo de las aptitudes adaptativas del ser humano, era la época de mayor importancia en la evolución individual. Se trataba de una etapa natural y necesaria de la evolución humana, la cual era preciso proteger para que cumpliera su función biológica, para que el niño fuera construyendo los mecanismos activos de adaptación al mundo social y natural que le permitirán desarrollarse saludablemente, así como para que funcionara productivamente y fuera de utilidad social al llegar a la edad adulta. Además, se lo pensó como una etapa de extrema fragilidad en todas las dimensiones de la vida física y psíquica, pues se consideraba que “*los niños no tienen experiencia, son débiles y se hallan a merced de mil peligros que amenazan su existencia*”

Así pues la infancia se convirtió en objeto privilegiado de todos los proyectos de transformación biológica, social, económica y política de la población, se la concebía como:

“una edad infecciosa donde se presentaban los mayores peligros de enfermedades orgánicas y psíquicas; era una edad de debilidad, fragilidad y ductilidad moral, física y mental, en la cual el niño estaría casi totalmen-

te desprotegido ante las nocivas influencias de la herencia y del medio (...), el período de desarrollo individual en el cual se debían sembrar y cultivar las semillas de un mejor futuro para la sociedad y la raza. En la infancia se conjugaban tanto los mayores peligros para la raza como las mayores esperanzas e ilusiones de progreso y bienestar colectivo” (Anzola Gómez, G. “Los tres problemas de la infancia” *Revista de salud y seguridad*. No. 51. Bogotá. 1936. Citado por Sáenz et al., 1996: 28.)

La función y la utilidad biológica de la infancia se evidenciaría en que el hombre, al tener que adaptarse a un modelo social de mayor complejidad que los animales, tendría una infancia, en tanto etapa de mayor plasticidad, más prolongada que éstos: “*El hombre, a diferencia de la mayoría de los animales, permanece largo tiempo indefenso (...) esta lenta evolución nos indica mayor perfección orgánica.*” (Anzola Gómez, G. *Aspectos de la educación contemporánea*. Bogotá: Librería Nueva, 1930. p.260. Citado por Sáenz et al. op.cit: 27).

Se consideraba que entre más complejo y “civilizado” fuese el medio social, mayor sería la duración de la infancia. Es en el período de la infancia que el individuo se prepara para defenderse, adaptarse y luchar con un medio y sus instintos:

“La infancia es (...) un período dentro del cual el organismo humano se perfecciona y adquiere el desenvolvimiento que le habilita para reaccionar convenientemente ante los estímulos internos y externos” (Ibíd: 264. Citado por Sáenz et al., 1996: 27).

Con la apropiación de los saberes modernos, en Colombia el niño dejó de ser considerado un adulto en pequeño, con las mismas capacidades -facultades-intelectuales, afectivas y morales del adulto, y que, al igual que éste, organizaba su pensamiento de acuerdo con las leyes de la lógica. Para la concepción moderna

de la infancia, la vida psíquica del niño hasta la adolescencia estaba dirigida por necesidades instintivas, por intereses primarios e inconscientes. La infancia era considerada una edad “primitiva” y, en muchos casos, “animal”.

La mayoría de los médicos y pedagogos activos inscritos en el discurso de reforma pedagógica en el país establecían un paralelismo entre la evolución de la especie y el desarrollo del niño. Algunos no lo mencionan, pero enumeran una serie de características de la infancia que la asemejan a la descripción de etapas ancestrales en la evolución del ser humano. En primer lugar, hacen énfasis en la influencia del medio y de la herencia en los procesos adaptativos del niño; en segundo lugar, en las bases biológicas y en el carácter gradual del desarrollo individual; y finalmente, en la creciente complejidad del funcionamiento intelectual del menor, que va de la inteligencia globalizadora al pensamiento analítico sintético según Decroly, y de la fase de los sentidos a la de la razón según James. Otros iban más lejos, al considerar que el desarrollo individual era una réplica de la evolución de la especie, es decir, que la ontogenia reproduciría la filogenia: el individuo, en su propio crecimiento, pasaría por una serie de etapas que representarían, en su orden correcto de aparición, las diferentes formas adultas de evolución de la especie. Esta nueva concepción del niño como primitivo, como salvaje, abarcaba todos los aspectos de su vida psíquica:

“Por ignorarle le hemos confundido con un hombre en botón y las normas en que se ha fundado la escuela se resienten de este defecto; no puede ser, los intereses son distintos, la vida es propia, la misma evolución mental que en él se verifica denuncia a veces grandes etapas en el desenvolvimiento de la humanidad, inconfundible dentro de la filogénesis” (Anzola Gómez, G. *Aspectos...*, p. 144. Citado por Sáenz et al., op.cit: 29)

El período de la infancia se asimiló a las formas primitivas de vida en casi todos los elementos de su funcionamiento psíquico-

co, como en la personificación de los fenómenos naturales, en su ausencia de lenguaje simbólico, en la “*naturaleza impuesta de su atención*” (Sieber, Julius. Psicología para escuelas normales y maestros. Tunja: Facultad Nacional de Educación, 1934. Citado por Saenz et al, op.cit: 29), “*en su carácter, en su irracionalidad, en su percepción global e indiferenciada del mundo, así como en la forma de resolución de los problemas por ensayo y error, de manera similar a los monos.*” (Pieron, Henri. “Conferencias de psicología”. Conferencias dictadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Documento mimeografiado, 1934: 23. Citado por Sáenz et al, op.cit: 29 y 48)

Se creó entonces no sólo una imagen de la infancia como época primitiva y salvaje, y, en algunos casos animal, sino que también se identificaron las razas consideradas inferiores con la infancia de las razas superiores. Los instintos e intereses del niño serían casi idénticos a los de los pueblos primitivos; eran intereses relacionados con la lucha por la supervivencia en un mundo inhóspito y con la adaptación a un medio natural. Los intereses adaptativos a un medio social más complejo, artificial y “*civilizado*” o moderno, serían intereses o hábitos aprendidos que comenzaban a desarrollarse en la adolescencia. Al igual que los intereses, los sentimientos de la infancia serían también “*primitivos*” (Sieber, J. Op.cit: 143. Citado por Saénz et al, op.cit: 30).

Así se pensó que el instinto primario del niño -que se manifestaba en su limitación absoluta a los sentidos y a la manipulación de objetos como forma de conocimiento- prefería la observación de la realidad a las imágenes, y la imagen al texto escrito. De igual forma, el niño tenía una inclinación atávica por la manipulación de los objetos y por el trabajo manual, y éste, según Jiménez López, “*no es sólo un proceso natural en el desarrollo del individuo, sino también en la evolución de la especie humana*” (Jiménez López, Miguel. *La escuela y la vida*. Lausanne: Imprimeries Réunies, 1928: 126. Citado por Saénz et al, op.cit: 30). Finalmente, tanto el niño como el primitivo aprenderían por observación de los

mayores, por imitación y emulación de lo que éstos hacen, siendo ésta otra de sus características instintivas.

Además de este paralelismo entre la infancia y la edad primitiva de la humanidad, se presenta una continuidad mucho más compleja entre las características de la infancia y los métodos propuestos por la nueva pedagogía. Se trata de una continuidad que está en la base misma de los principios de la pedagogía activa de fundamento biológico propuesta por Ovidio Decroly: conocer al niño para adecuar la enseñanza, los contenidos y el medio escolar a las características instintivas observadas en la etapa infantil.

Así, al considerar que el niño es por naturaleza activo, la enseñanza debería fundamentarse en métodos que le permitan desplegar su instinto hacia la acción, en actividades como la gimnasia, los juegos, los trabajos manuales y las excursiones; el niño percibía el mundo globalmente y, por tanto, la enseñanza debía ser globalizada. De la misma manera, el niño tendría un instinto gregario que se debía aprovechar en los trabajos colectivos; tendía a la imitación y emulación de sus mayores, por lo cual el maestro debería ser un modelo de moralidad, de civismo, de urbanidad, estaría en una etapa sensorial, por lo que se recomendaba utilizar métodos basados en el ejercicio de sus sentidos; era instintivamente curioso acerca del mundo circundante, por ello en la escuela se debía posibilitar la exploración del medio. Finalmente, como se pensaba que el lenguaje abstracto y la formación de los conceptos sólo aparecían después de la adolescencia, el maestro debía reducir al mínimo la utilización del lenguaje oral y escrito como medio de enseñanza.

El descubrimiento de la psicología científica de la percepción globalizada en la infancia, se constituyó en uno de los elementos que mayores transformaciones operó en los sistemas y métodos de enseñanza. Tanto en el sistema de los *Centros de Interés* de Decroly, como en el de *Proyectos* de Dewey, apropiados por el país, se buscaba globalizar la enseñanza y romper con el antiguo aislamiento de las diferentes asignaturas. En las actividades propuestas para el estudio

de un tema definido por los diferentes *Centros de Interés*, y en la conceptualización y la resolución de los problemas definidos por el método de proyectos, se integraban las miradas y los contenidos de las diferentes asignaturas.

Como resultado de las apropiaciones selectivas de los saberes modernos en el país, de la práctica pedagógica de orientación activa en algunas instituciones y, posteriormente en la educación pública en los años veinte, se pueden diferenciar tres miradas sobre la infancia, las cuales fueron ampliando y complejizando la concepción que se tenía de la infancia.

1. La primera, que, a partir del discurso biológico, se dirigía a la posición del niño en las diferentes etapas del proceso evolutivo y definía el interés del niño en función de su etapa evolutiva.

2. La segunda mirada, resultado de la introducción de los tests psicométricos -el niño de la psicología experimental-, para la cual el individuo, además de ocupar un lugar en las distintas etapas evolutivas, se diferenciaba de los demás niños de la misma etapa por medio de la cuantificación de sus aptitudes y su inteligencia.

3. Finalmente, la mirada de la pedagogía activa *experiencial* y social -el niño que se veía en el Gimnasio Moderno -que además de etapa de evolución biológica y diferenciación por medida psicométrica, veía al niño como sujeto único, con una personalidad autónoma y unos intereses sociales e individuales resultado de su experiencia vital. Ahora bien, las concepciones de la infancia de origen histórico-pedagógico se resumen en el siguiente Cuadro. No. 3.

Cuadro 3. *Concepciones de infancia: perspectiva histórico-pedagógica*

La concepción moderna y contemporánea de la infancia	La concepción moderna de la infancia en Colombia
<p>(1) Las concepciones actuales de la infancia, que valoran esta etapa de la vida humana como un período reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso en la comunidad de adultos, son una conquista de los tiempos modernos. Puede asegurarse que es a partir del Renacimiento cuando la infancia comienza a adquirir la significación psicológica y cultural que hoy se le atribuye. Esta imagen de la infancia se va gestando lentamente en el ámbito cultural occidental a lo largo de los siglos XVI y XVII.</p> <p>(2) La concepción moderna de la infancia, a pesar de las profundas transformaciones operadas durante los dos últimos siglos en nuestra cultura, también informará las actitudes hacia la infancia en la época contemporánea.</p> <p>La <i>concepción del niño en la sociedad contemporánea</i>, es decir las concepciones de la infancia durante las dos últimas centurias, está formada por tres corrientes, reforzando, en ocasiones paradójicamente, como en el caso de Rousseau, los criterios de preservación y protección, que el autor ha detectado como ideas dominantes en los tiempos modernos:</p> <p>a) La revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico, que introducirá en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad, y que va a postular el aislamiento del niño de los contactos precoces con la vida social.</p> <p>b) Los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia, que se vinculan a la organización de los grandes sistemas nacionales de educación y que crean las estructuras efectivas para la reclusión institucional de los niños.</p> <p>(3) Las concepciones pedagógicas contemporáneas de la infancia vendrán a reforzar la imagen de la infancia, gestada en los tiempos modernos, como etapa vital reservada al desarrollo y segregada, mediante mediaciones tutoriales o institucionales, según los casos, del contacto prematuro con el mundo social adulto</p> <p>(4) La infancia, para la pedagogía moderna y contemporánea, constituye una etapa de la evolución psicobiológica que posee una significación propia y que no debe ser acortada. En ella, el niño, que no es una miniatura del adulto, juega, experimenta y se adapta funcionalmente al medio físico y social con el que interactúa, preparándose para su futura cristalización. Cuanto más se prolonga la infancia, más se incrementa su plasticidad y se enriquece el débil capital genético del niño, con el consiguiente aumento de sus posibilidades de desarrollo. Es preciso, pues, <i>preservar</i> a la etapa infantil de los influjos precoces y ofrecer al niño las condiciones ordenadas funcionalmente a su desenvolvimiento. También las concepciones psicológico-funcionales de la educación, al igual que las naturalistas libertarias examinadas, viene a reforzar la idea de preservación y prolongación de la infancia.</p>	<p>(1) En su conjunto, los saberes modernos privilegiaban el estudio de la infancia, a la que consideraban la etapa de mayor importancia en la evolución del ser humano. Aparecen entonces nuevos saberes cuyo único objeto de estudio y de intervención es la niñez, tales como la paidología -ciencia del niño-, la pediatría y la puericultura. En general, todos los saberes sobre el hombre desarrollan ramas que se especializan en esta etapa, entre otros, la medicina y la higiene infantil, la psicología del niño, la criminología infantil y la antropometría infantil.</p> <p>(2) La infancia es un laboratorio privilegiado del estudio de la evolución de la especie, fuera utilizada como objeto análogo y sustitutivo de otros más distantes en el tiempo y más difíciles de investigar. Así, para la psicología el desarrollo del niño sería una muestra exacta de la evolución de la especie, para la antropología se convierte en una réplica de la progresión racial, y para la sociología, las etapas de progreso y organización social y de despliegue de los <i>temperamentos sociales</i> serían fácilmente analizables y confirmables en el estudio de la infancia.</p> <p>(3) El niño en la escuela era observado, medido, examinado, clasificado, seleccionado, vigorizado, medicalizado y protegido por métodos "naturales" de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las taras hereditarias. Se convierte en semilla, en esperanza de una nación moderna y saludable. Esta estrategia de protección y defensa del niño en la escuela introdujo un nuevo sujeto en la práctica pedagógica: el médico escolar.</p> <p>(4) Una edad infecciosa donde se presentaban los mayores peligros de enfermedades orgánicas y psíquicas; era una edad de debilidad, fragilidad y ductibilidad moral, física y mental, en la cual el niño estaría casi totalmente desprotegido ante las nocivas influencias de la herencia y del medio (...), el período de desarrollo individual en el cual se debían sembrar y cultivar las semillas de un mejor futuro para la sociedad y la raza. En la infancia se conjugaban tanto los mayores peligros para la raza como las mayores esperanzas e ilusiones de progreso y bienestar colectivo.</p> <p>(5) Con la apropiación en Colombia de los saberes modernos, el niño dejó de ser considerado un adulto en pequeño, con las mismas capacidades -facultades-intelectuales, afectivas y morales del adulto, y que, como éste, organizaba su pensamiento de acuerdo con las leyes de la lógica. Para la concepción moderna de la infancia, la vida psíquica del niño hasta la adolescencia estaba dirigida por necesidades instintivas, por intereses primarios e inconscientes. La infancia era considerada una edad "primitiva" y, en muchos casos, "animal"</p>

Fuente: Escolano (1980); Narodowski (1994) Fuente: Sáenz et al (1997)

CAPITULO 3

CONCEPCIONES PSICOSOCIALES DE LA INFANCIA



El concepto de representación social tiene una larga historia de polémicas y perspectivas en la sociología (Ansart, 1987), la historia (Raymond, 1987) y la filosofía (Lefebvre, 1983); pero es quizás en la psicología social de Serge Moscovici y sus seguidores, en la cual hay una mayor problematización, delimitación e instrumentación del concepto de representaciones sociales.

No obstante, en la psicología social este concepto no ha estado exento de las influencias de la sociología, en cuanto se considera como una idea colectiva, producto de la actividad de los grupos sociales en los cuales están inmersos los sujetos.

Serge Moscovici, a partir de sus estudios sobre las representaciones sociales del psicoanálisis presentados en su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1979), publicada en francés en 1961, da origen a una importante trayectoria de investigaciones sobre este tema. Al psicólogo francés le interesa la forma en que los individuos o grupos de individuos, como función de su situación dentro de una sociedad y una cultura particulares, asimilan lo que les es “extraño” o les llega de un ámbito distinto al conocido. Por consiguiente, investiga el pensamiento profano y las epistemologías profanas, la manera como, a lo largo del tiempo, los pensamientos e ideas de un hombre (por ejemplo, Freud para el psicoanálisis) llegan a influir sobre el pensamiento de la mayoría de los demás.

Moscovici indaga la forma como una nueva teoría científica o política -en este caso, una nueva teoría acerca del comportamiento humano- se difunde dentro de una cultura particular, en cómo se transforma durante el proceso y de qué manera altera la forma en que la gente se ve a sí misma y al mundo en que vive. Al elaborar una nueva teoría, todo científico tiene en mente una noción de la realidad. Una vez que la pública o da una conferencia sobre ella, su teoría se convierte en una noción *en* la realidad y de esa manera pasa a ser un objeto legítimo de interés del psicólogo social (Farr, 1983).

El proceso de constitución de este campo científico se desarrolla en Europa como una reacción a la psicología social americana, que interpretaba la cognición social como proceso de tratamiento, análisis y almacenamiento en la memoria de la información, para interpretar la realidad externa¹. Como observa Farr (1983), la escuela francesa contrasta con la escuela dominante en psicología social, que era entonces estadounidense. Esta escuela dominante es más una psicología social psicológica que una psicología social sociológica. Para el autor (1983: 641), <<La investigación francesa sobre representaciones sociales puede ser calificada, con exactitud, como una crítica sólida del carácter puramente “psicológico” de gran parte de la teoría y la investigación estadounidense sobre actitudes y opiniones. Moscovici, en 1972, pudo

¹ Sin ser exhaustivos en un análisis de carácter comparativo entre la psicología cognitiva y la psicología social, es de señalar que el concepto de representación en algunos autores está muy relacionado con las imágenes o ideas que podemos construir de los objetos del mundo o referidos a los significados o significantes que hacen referencia a los objetos. Diversos autores como, Vega (1985), Gagliardi (1988), Richard (1987), Gómez (1994), entre otros, consideran que las representaciones expresadas en términos propositivos reflejan conceptos y relaciones. Perner (1994) expone que las representaciones no representan tan sólo algo (contenido), sino que representan algo como algo. Si hacemos la comparación con Moscovici, para este último la representación es un modelo o una estrategia cognitiva y una guía para la acción. Es decir, la representación social está emparentada con el concepto de actitud. En esta discusión Brunner (1990), se acerca a las teorías de Serge Moscovici, al considerar que la representación social es un marco de referencia que lo identifica como grupo y orienta su actividad cognitiva acerca del mundo.

plantear el interrogante: “¿Qué es social en psicología social?” y anticipar con seguridad la respuesta: “No mucho, realmente”. Una vez que las “representaciones sociales” pueden ser establecidas como fenómeno, la psicología social podrá ser definida como el estudio de dichas representaciones.>>

Así, la infancia puede entenderse como esa imagen colectivamente compartida que se tiene de ella: es aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos. Cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye. Los psicólogos sociales denominan a este tipo de imágenes *representación social*.

Las representaciones sociales que acerca de la infancia tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de saberes implícitos o cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad psicosocial ya que no sólo existen en las mentes sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones e interinfluencias sociales) que se imponen y condicionan la vida de los niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o las perspectivas de análisis fuera de esta lógica (Casas, 1998).

Chombart de Lauwe (1971) indica cómo las representaciones sociales de la infancia podrían constituir un excelente test proyectivo del sistema de valores y de aspiraciones de una sociedad. Las representaciones caracterizan a quienes las expresan pero, sobre todo, a aquéllos que son designados. En el caso de la representación social de la infancia, ésta tiene que ver directamente con el pasado de cada uno de nosotros, con nuestra descendencia, y con el porvenir de cada grupo humano; interesa por tanto a los individuos y a las sociedades sin excepción.

Se estudian las representaciones de la infancia en el campo de la literatura, del cine y de los medios de comunicación franceses, desde tres perspectivas o niveles de análisis:

(a). El personaje del infante que se presenta a los adultos en la novela, la autobiografía y el cine. Pone en evidencia los procesos según los cuales se edifica el sistema de representaciones y el sistema de valores relativos al niño.

(b). El personaje del niño en los medios de comunicación de masas destinados a la infancia. Aparecen personajes idealizados, creados por los adultos, que reflejan las concepciones y necesidades del adulto, que encarnan los valores propios de la cultura en la cual se inicia al niño. Estos personajes ofrecen a los niños la ocasión de evadirse, de compensar las limitaciones de su propia personalidad o de su medio, y juegan un papel importante en la transmisión social y en la socialización de la infancia.

(c). Cómo los niños perciben a los pequeños personajes de las novelas y cómo los utilizan: comparándose y situándose en relación con ellos, intentando imitarlos, tomándolos como modelo. Los modelos de comportamientos lúdicos o los modelos ideales les sirven para construir su personalidad cuando se enfrentan a los modelos extrafamiliares.

El análisis de las representaciones sociales del niño permite concluir que la representación de infancia adopta similares características a las del pensamiento mítico. Las representaciones mezclan lo real con lo imaginario, convirtiéndose a menudo en el signo de realidades escondidas, formando una de las partes del símbolo. El personaje simbolizado es ya un lenguaje a partir del niño. Cuando un relato se organiza a partir de un personaje de niño idealizado, se evoca, repetimos, el pensamiento mítico.

La representación del niño como un personaje desplazado a menudo hasta su mitificación muestra, de un lado, la complejidad de los mecanismos de representación, del pensamiento mítico y de sus relaciones con los modelos ofrecidos a los niños y, de otra parte, enfrenta al propio niño a estos modelos ideales con los que comparar la imagen de sí mismo.

3.1. La representación de la infancia en una perspectiva psicosocial

El estudio de las representaciones sociales de la infancia pretende indagar las interrelaciones que mantienen los adultos y la infancia, en el seno de los contextos sociodemográficos, socioculturales y sociopolíticos más habituales de la sociedad contemporánea.

Desde un enfoque psicosocial que se interesa por las manifestaciones de las interacciones e influencias mutuas de los sujetos, Casas (1998) ofrece una aproximación psicosociológica a la infancia.

Se tiende a pensar las interrelaciones entre adultos y niños en términos *micro*-sociales: los padres con los hijos, los maestros con los alumnos, el pediatra con el paciente infantil, etc., en detrimento de las interrelaciones entre la población adulta y la infancia a niveles *micro*-sociales.

El estudio de las relaciones macrosociales de la población adulta y la infancia, permiten pensar, de una parte, que el concepto de infancia dista mucho de ser objetivo y universal, y de otra parte, que la infancia es una categoría social:

“Por una parte porque cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente que es *infancia*, cuáles son sus características, y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye. (...) sin que ello signifique que es menos importante, la infancia no es sólo un período de vida, sino que se refiere también a un conjunto de población de un territorio, que reúne la característica de estar en tal período. A tal conjunto de población, en todas las culturas, se le representa como un subconjunto de miembros de la colectividad *distinto*, es decir, que configura un gran grupo social diferenciado, o expresándolo en otras palabras, que for-

ma parte de una categoría social, denominada *la infancia* de aquel territorio o país. El concepto de *infancia* se refiere más a un consenso social sobre una realidad, que a una realidad social objetiva y universal” (Casas, 1998: 16).

En el complejo entramado de relaciones sociales que establecen los adultos con la población infantil, intervienen las maneras como los representan con características determinadas, con necesidades y problemas determinados, y en consecuencia, los adultos actúan sobre la infancia según sus percepciones, aspiraciones y conocimientos.

La infancia como concepto y realidad. La palabra infancia encierra una rica y singular historia conceptual. En castellano hace referencia a más de un concepto, es decir, es referente de realidades distintas, de diferentes niveles de abstracción. Así la infancia, puede entenderse como un período determinado de la vida de un niño o una niña, medible por un intervalo de edad. Dicho intervalo es totalmente convencional. A menudo se acepta como infancia el período de vida que va del nacimiento a los 14 años, pero hay quienes reservan tal denominación al período que finaliza a los 7 años, o a los 10, a los 12 y otros que lo alargan hasta los 16. En síntesis, según el autor, los intervalos de edad que comprenden la infancia indican pautas, normas o hábitos socioculturales con los que se relacionan un concepto y dicho intervalo.

Desde una perspectiva demográfica, la infancia es el conjunto de la población de un territorio dado, que tiene la edad comprendida en el intervalo aludido anteriormente. Ahora bien, algunas perspectivas de investigación en el campo psicológico, médico y psicosocial, en búsqueda de mediciones indicativas del desarrollo infantil, entienden como infancia el conjunto de características psicobiológicas de unos sujetos en estado de desarrollo, hasta que no alcanzan las características consideradas como pro-

pías de otra etapa posterior de desarrollo. Aquí, la edad cronológica es considerada un referente, pero no un indicador preciso del desarrollo por etapas.

También la infancia puede ser la imagen colectivamente compartida que se tiene de ella. Es decir, la infancia también es aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos. Como es sabido, los psicólogos sociales denominan a este tipo de imágenes representación social.

“Las representaciones sociales que acerca de la infancia tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de *implícitos* o de saberes *cotidianos* resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de *realidad psicosocial*, ya que no sólo existen en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones e interinfluencias sociales) que se imponen a la infancia y condicionan a niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta *lógica* “ (Casas, 1998: 24)

Desde la perspectiva de la psicología social, en las sociedades contemporáneas hay tres grandes espacios para construir una visión globalizada, dinámica del fenómeno que denominamos *infancia*:

(a) las relaciones y dinámicas intrafamiliares (comunicación padres-hijos en distintas configuraciones familiares, estilos de crianza, expectativas y aspiraciones, sistemas de valores educativos -incluidas formas de estimular, motivar y premiar o de coaccionar, amenazar y castigar-, etc);

(b) las interrelaciones generales de la población hacia la infancia (percepciones, actitudes y representaciones sociales de los

adultos hacia la población infantil en general, hacia la etapa de la vida considerada niñez, hacia los problemas de los niños y las niñas, y hacia las formas de afrontar socialmente dichos problemas);

(c) las imágenes que se privilegian y las pautas de relación que se modelan por parte de los medios de comunicación social (imágenes que privilegian del niño o la niña, imágenes que privilegian para el público infantil, actitudes que mantienen hacia el niño como consumidor, valores que transmiten al niño y a la niña, etc.).

Otro criterio temático para el estudio de las representaciones de la infancia es el de estudiarla cuando dos grupos sociales se relacionan entre sí, considerándose pertenecientes a categorías distintas. Se trata de *Las atribuciones y categorizaciones en las relaciones interpersonales e intergrupales: menores versus adultos*. Este doble proceso de atribución y categorización apunta a responder a la pregunta de si existen interrelaciones *globales y genéricas* entre adultos y niños como grandes conjuntos de población diferenciados. La respuesta es sí, pero estas interrelaciones están fundadas en representaciones sociales sobre la infancia por parte de los grupos adultos.

Ahora bien, estas representaciones sociales son imágenes mentales compartidas por un colectivo determinado, que están generalmente relacionadas con una amplia diversidad de creencias, actitudes y estereotipos, etc., sobre el *objeto social* referido que permiten un conocimiento *cotidiano* compartido y facilitan la comunicación entre miembros de un mismo entorno sociocultural acerca de dicho objeto.

También las representaciones sociales que tiene los grupos sociales de la infancia han contribuido a la reflexión y al debate sobre la infancia es el proceso silencioso y decisivo de reconocimiento de *los derechos de la infancia* en las sociedades occidentales y el desarrollo de *políticas sociales de infan-*

cia. Las políticas y los derechos de la infancia² “*configuran en sí mismas, en última instancia, formas de interrelación entre la infancia y los adultos como grupos o categorías sociales*” (Casas, 1998:29)

Los procesos de atribución y de categorización interpersonal e intergrupala se aplican en el análisis de la *representación social de la infancia* por parte de los grupos de adultos. Veamos un poco más en detalle estas consideraciones.

El núcleo figurativo de las representaciones adultas sobre la infancia en nuestra cultura parece haberse centrado en la idea de la existencia de dos grandes grupos colectivos bien diferenciados; los *adultos* y los *menores*, es decir los adultos percibimos y clasificamos según categorías radicalmente diferenciadas.

La categorización diferenciada toma forma en un núcleo figurativo de las representaciones adultas sobre la infancia en nuestra cultura que:

“parece haberse centrado en la idea de los *aún-no* (...), que en el fondo resulta una idea excluyente en relación con el grupo o categoría social al que corresponde los *ya-sí*” (Casas, 1998:33).

²Dada la importancia de estos dos temas para la construcción del objeto de estudio y uno de los objetivos de este trabajo (derechos y políticas sociales sobre infancia) dedicare apartados independiente. para tratar estos dos asuntos.

La representación social de la infancia por parte del adulto está constituida por tres grandes componentes: *núcleo figurativo*, *actitudes e informaciones*, que se configura a través del siguientes esquema:

Esquema 1

Representaciones sociales de la infancia (Casas:1998:33)

Núcleo figurativo: <<Aún-no.>>

- Aún-no adultos.
- Aún-no responsables.
- Aún-no capaces.
- Aún-no competentes.
- Aún-no con los mismos derechos.
- Aún-no con suficientes conocimientos.
- Aún-no fiables.
- etc.

Actitudes:

- <<Alto consenso y baja intensidad.>>
- No hay oposición conceptual.
 - Nunca es un tema prioritario. La iniciativa siempre corresponde a otros. Sin proactividad.
 - Arraigo de <<sentido común>> referido a que la infancia es una cuestión (o problema) privada, de cada familia.
 - Poca sensación de que hay responsabilidad colectiva.
 - Preocupa más como futuro que como presente, y aún así, apenas se percibe como perteneciente a un futuro social común.
 - etc.

Informaciones:

- <<A menudo no disponibles para soluciones concretas.>>
- No se les presta atención.
 - No se interiorizan.
 - etc.

La representación social de la infancia percibida como *categoría social*³ netamente distinta integra las siguientes dimensiones:

(a) una *imagen descalificadora* de la infancia como grupo social, a pesar “de que se asuma y verbalice que también tiene aspectos positivos, incluso idílicos como algo valioso en sí mismo, incluso en el futuro social colectivo (nuestro futuro). A lo sumo, se le valora socialmente por lo que será o llegará a ser, no por lo que es; de forma que algunos autores hablan de que se le concibe como una moratoria social en cuanto a su reconocimiento.” (Casas, 1998:34)

(b) Todo el mundo está de acuerdo en que la infancia merece una atención especial, y a este hecho el autor lo denomina *alto consenso*. Ello se refleja en el hecho de que la Convención sobre los Derechos del Niño sea el acuerdo internacional que más países han ratificado en toda la historia.

(c) No obstante, ese consenso teórico no parece estar *lógicamente* conectado con una responsabilidad colectiva de ser proactivos para que las condiciones de vida de la infancia mejoren. Como afirma Casas, “en la práctica, parece que actuar en favor de la población infantil, o bien corresponde a otros, o bien no es prioritario, puede esperar, porque se trata de los aún-no.” (1998:34).

(d) La consecuencia de todo lo anterior es que, “o bien no circula la información sobre cómo actuar en caso de necesidad, o bien, si circula, no se registra, porque muchos adultos no se sienten interpelados ni implicados en lo que respecta a los temas de infancia (salvo, naturalmente, que se trate de los propios hijos).” (Casas: 1998: 34)

Así mismo, para abordar las representaciones sociales sobre la infancia, se dispone de *representaciones sobre sus problemas*. En

³ Ferran Casas advierte que “para no incitar a confusión, estamos enfatizando las fuertes discrepancias observables entre las relaciones cuando se dan en el *adulto concreto -niño o niña concreta* (por ejemplo, en las relaciones padres-hijos), y cuando se dan en el nivel *adultos en general - infancia*.” (p. 34)

las sociedades occidentales la figura tradicional del derecho romano de la *patria potestad* ha condicionado durante siglos la *lógica* con la que los adultos en general perciben a la infancia y sus problemas: el niño o niña pertenece al padre, a lo sumo es *propiedad* de la familia; sus problemas son problema de su familia; en consecuencia, los problemas de la infancia no apelan a ninguna responsabilidad colectiva: son asunto privado de las familias.

Esta representación social conlleva la imagen del niño como sujeto de poca importancia social, ya que no tiene derechos por sí mismo: otros han de hablar por él. El reflejo de este hecho en el mundo judicial es evidente:

“hasta épocas muy recientes: los testimonios infantiles siempre han sido considerados de poca validez o sospechosos, porque el menor no era una persona fiable (...) sólo recientemente se han alzado voces de algunos científicos eminentes para discutir estas actitudes: la competencia y la orientación de los adultos son las que marcan la diferencia de la competencia de los niños y niñas al proporcionar datos relevantes, incluso en procesos judiciales (...) el problema que, tradicionalmente, se atribuía a la incapacidad de los niños o niñas, se está develando como un problema de falta de adecuada competencia para relacionarse con ellas y ellos por parte de jueces, abogados, investigadores o profesionales en general” (Casas: 1998: 35).

También las representaciones sociales de la infancia están relacionadas con las *representaciones sobre las formas de solucionar los problemas de la infancia*.

Si la consideración de determinados problemas de la infancia como sociales ha cambiado históricamente, también lo han hecho las formas de solucionarlos. Las representaciones sobre las formas de solucionar problemas están influenciadas por las

representaciones sociales acerca de la infancia. La lógica imperante en cada sociedad acerca de como actuar parece caracterizada por una inercia: muy pocos se cuestionan *lo que se ha hecho siempre* y a pocos les parece problemático el fundamental desinterés que se observa por la infancia como conjunto de la población. Para sustentar esta afirmación Casas (1998) muestra como en algunas investigaciones españolas se han introducido preguntas relativas al conocimiento de las actuaciones que se deben realizar o de los servicios existentes para atender los problemas de los niños y las niñas, y se ha hallado que entre un 80% y más de un 90% de la población no conoce ningún servicio destinado a atender algún problema o necesidad infantil en su barrio o municipio, siendo mucho mayor el número de hombres que de mujeres que carecen de tal información.

El desmoronamiento de esquemas con que los adultos han representado a la infancia, autorizan a plantear la existencia de una *actual crisis de las representaciones sociales adultas sobre la infancia* (Casas, 1998: 39).

Así se pueden plantear aquí hechos sociales que evidencian la crisis de representación:

(a) *Desde el ámbito del derecho y el desarrollo.* La lógica maniquea de los sistemas penales tradicionales, en los que una persona pasa *de repente* de no tener competencias o responsabilidades a tenerlas ya no se puede mantener a partir de los conocimientos acumulados de la psicología evolutiva, que ha demostrado cómo los humanos nos desarrollamos siguiendo procesos que pasan por diversas fases, y que muchas fases no están netamente ligadas a la edad. Como los demostraron los estudios sobre desarrollo moral de Köhlberg, en el que para algunas etapas el desarrollo cognitivo es condición necesaria pero no suficiente.

(b) *Desde el ámbito de las herramientas tecnológicas culturalmente dominantes se ha entrado en una cultura de la imagen o cultura icónica.* No sólo los adultos se van repre-

sentando la infancia de otras maneras; también los medios de comunicación social la presentan de formas distintas. La creencia adulta tradicional que se refiere a la inconveniencia de proporcionar ciertas informaciones sobre la vida a la *infancia*, basada en la idea de minoría de edad e incapacidad de comprensión, ha entrado en una profunda crisis: hoy en día con universalidad de los medios de comunicación, de la televisión por ejemplo, la población infantil actual no sólo dispone de informaciones e imágenes de todo tipo (incluso de muchas sobre las que parece haber un consenso acerca del posible perjuicio para su bienestar: violencia, determinadas escenas sexuales, consumismo desmedido, etc), sino que a menudo dispone de más información que muchos adultos sobre determinados temas, uno de ellos es el manejo de las nuevas tecnologías:

“Cifras nada despreciables de adultos, especialmente padres y madres, se han sentido impotentes ante esta avalancha de mensajes y conocimientos nuevos, y se han *rendido* a la televisión o a las nuevas tecnologías (video-juegos, por ejemplo), interactuando poco o nada con los niños y niñas en relación con aquellas, o sólo para regular su uso, a veces incluso de forma represiva.” (Casas, 1998: 39)

(c) *En el ámbito de la identidad colectiva de los adultos*, algún aspecto parece haberse construido por oposición a la infancia, en vez de *con la infancia*. No es extraño, en determinadas circunstancias, oír a un adulto decir con orgullo “*yo ya no soy como un niño*”; aunque secretamente se guarden algunas nostalgias acerca de los valores de ser niño.

En fin, la infancia, tal como se entendía tradicionalmente, está desapareciendo, la “*nueva*” infancia es más competente que la anterior en diversos ámbitos, el tecnológico por ejemplo, en consecuencia las representaciones adultas sobre ella deberán cambiar para dar cuenta de las evidencias que se han señalado sumariamente.

3.2. La infancia es un mito y “otro mundo”

Como se decía anteriormente, la psicóloga social francesa Chombart de Lauwe (1971) estudió en su obra *Un monde autre: l'enfance*, las representaciones sociales acerca de la infancia y las relacionó con las que los niños y niñas construyen de su entorno social.

Me interesa destacar aquí algunos aspectos de orden conceptual y metodológico de esta obra pionera y de referencia sobre el estudio de la infancia como representación social, con el objetivo de delimitar la concepción o representación social de infancia que nos ofrece la psicología social.

Las representaciones del niño podrían constituir un excelente test proyectivo del sistema de valores y de aspiraciones de una sociedad, porque caracterizan tanto a quienes las expresan y sobre todo a quienes las crean como a quienes designan (niños y niñas). Si bien, esta constatación es válida para la representación de cualquier objeto, sin embargo, en la del niño tiene la ventaja de ver directamente con el pasado de cada uno, con el futuro de los hijos, y con el porvenir de cada grupo humano; en este sentido la infancia nos interesa a todos los individuos y a las sociedades sin excepción alguna.

En este contexto, un *primer nivel de análisis* se ocupa del personaje infante o niño que se presenta a los adultos en la novela, el relato autobiográfico o el filme. El análisis parte de la consideración que la infancia es un fenómeno psicosociológico vivido y narrado, que describe las imágenes y pone en evidencia los procesos según los cuales se edifica el sistema de representaciones y el sistema de valores relacionados con los niños y niñas.

El *segundo nivel de análisis* tiene que ver igualmente con el personaje niño, pero en esta ocasión en los medios de comunicación de masas destinados a la infancia. Los personajes son creados por los adultos en función de sus representaciones de la infancia y de sus

necesidades. Idealizados, estos personajes son expresión de las concepciones de los adultos, los valores propios de la cultura en la cual se inicia el niño. Personajes que ofrecen a los niños la ocasión de evadirse, de compensar las limitaciones debidas a su propia personalidad o a su medio. Son las bases de las visiones del mundo y de modelos y juegan un papel importante en la transmisión social y en la socialización de la infancia.

Un tercer nivel de análisis, muestra cómo los niños perciben a los pequeños personajes y cómo los utilizan: comparándose y situándose en relación con ellos, intentando imitarlos, tomándolos como modelos de comportamientos lúdicos o de modelos ideales que le sirven para construir la personalidad cuando los niños se enfrentan a los modelos extrafamiliares.

En cuanto a la metodología, para determinar la dinámica de las representaciones en la sociedad, Chombart de Lawe efectuó una investigación sincrónica y diacrónica para poder comparar de esta forma: (a) los cambios en las representaciones ofrecidas por los adultos a los adultos en tres períodos diferentes (segunda mitad del siglo XIX, entre guerras, y período contemporáneo); (b) los cambios en las mismas épocas de las presentaciones del niño para los niños; y (c) las representaciones de los niños destinadas a las dos categorías de edad.

El análisis de las representaciones sociales del niño, condujo a considerar las concepciones de la infancia en el marco del pensamiento mítico, y a contextualizarlas en la sociedad francesa de la época.

El sistema que permitió ordenar los relatos se basa en la oposición de dos maneras de existir, de dos mundos valorizados positiva y negativamente, sistema que actualiza los valores en los seres y objetos partiendo de un modelo ideal, el niño auténtico. Del lenguaje sobre el niño, se pasa a un lenguaje a partir del niño. Las representaciones mezclan lo real y lo imaginario, a menudo, se convierte en el signo de realidades escondidas, formando una de las partes del símbolo. El

personaje simbolizado es ya un lenguaje concebido a partir del niño. Cuando un relato se organiza a partir de un personaje de niño idealizado, se evoca el pensamiento mítico.

Ahora bien, la autora reconstruye lo que denomina el mito de la infancia comparándolo con el mito tradicional. Esta es una vía de análisis fructífera y la comparación converge en los siguientes puntos:

1. El hecho de que el pequeño personaje sea vaciado de su sentido primario y se le convierta en el receptáculo de una esencia de infancia, y que al mismo tiempo, los relatos sean las variaciones y las actualizaciones de un sistema que valoriza dos formas opuestas de existir recuerda la estructura del relato mítico. *Si uno de los aspectos importantes del mito es el de transmitir un mensaje a través de un relato* - punto sobre el cual están de acuerdo sus estudiosos- el lenguaje que utiliza el niño posee entonces este carácter. El mito funda en el niño-auténtico la verdad y lo mejor del hombre y así lo describe: el niño ordena el bien y el mal, lo bueno y lo malo, para cualquier ser o cosa, en función de esta verdad primordial de autenticidad.

2. *El carácter del metalenguaje. El lenguaje escondido detrás de una primera expresión evidente define también la estructura del mito*, y particularmente del mito contemporáneo. Un primera imagen entraña una definición del niño, y esta representación sirve para explicar la naturaleza del hombre. Un texto de este tipo tiene la ventaja de explicitar claramente su propia significación. Además, en el conjunto del relato, una autobiografía, el personaje es un niño aparentemente real. Pocos pasajes en las autobiografías ofrecen un encadenamiento tan completo. En cambio, existen numerosos pasajes en los relatos donde el personaje es idealizado bajo la forma del niño-auténtico, sobre todo en el caso cuando él se convierte en claramente simbólico.

3. *El sistema reconstituido con la ayuda del conjunto de relatos se asemeja al mito por su función y por su estructura. A*

nivel de su significación, la autora establece una comparación con ciertas formas del mito. En efecto, analizando los personajes más simbólicos y después de haber definido su naturaleza y su papel, ha concluido a manera de hipótesis, que un mito de origen tiende a concretarse en la creencia de un estado de excelencia de un primer ser humano que todo niño reproduciría, porque su ontogénesis repite la filogénesis de la especie, o bien, porque el niño es un avatar de esta primera forma. Esto implica pensar en los mitos de creación. Se puede afirmar que los relatos estudiados y en donde la imaginación se libera, el pensamiento contemporáneo idealiza los comienzos y mitifica el personaje del niño.

4. *El relato reconstituido concierne a la sociedad actual en tanto que “mundo otro” de la infancia.* Se debe entonces considerarlo como *una forma de mito vivo*, antes que como una reliquia del mito antiguo u originario desaparecido. El mito, permanece incompleto en la expresión del campo escogido donde su presencia se manifiesta por lo tanto más claramente que en otra parte, gracias a la exteriorización de un imaginario estimulado por la importancia, en la vida humana, del objeto escogido, el niño. El personaje no es todo el mito, él le sirve de punto de partida, bajo una forma a menudo simbolizada. Los significados del sistema de representaciones no se limitan a las solas imágenes del niño, varias analogías juegan el mismo papel: los adultos como los primitivos, los elementos como el agua pura, el amanecer de cada día.

Los diversos personajes estudiados pueden ser considerados como las variaciones de un ser único: “*el niño-auténtico*”. Superando la primera impresión de diversidad extrema de personajes y de relatos, el análisis profundo no revela ni una uniformidad, ni una serie de tipos sin relaciones entre ellos, sino un sistema que clasifica los personajes, formas diversas del “*niño-auténtico*”, los unos en relación con los otros, según su manera de relacionarse con su medio familiar y su ambiente.

A nivel del sistema de valores, esta persona única, “*el niño-auténtico*”, modelo positivo por excelencia, induce una valoriza-

ción de los seres y de los objetos unívoca. Su antinomia el adulto-norma o el futuro-adulto induce la valorización negativa inversa. Se destaca la oposición constante entre las características que expresan la vida, la espontaneidad, la libertad, la verdad, la comunicación directa con el otro y el universo, como propias de la infancia niño; y las características que significan las normas anquilosantes, los *a priori*, las limitaciones, los cierres, como propias de los adultos.

5. *Los relatos son portadores de un sistema de valores simbolizados partiendo del personaje niño, situado en un contexto que está ligado específicamente a él.* Este sistema traduce la doble concepción de la existencia, en la cual cada ser y cada cosa debe recibir una valorización positiva y negativa.

Sabiendo que el mito en las sociedades no-industriales *cuenta las historias situadas en el mundo del “una vez” maravilloso, en donde los seres divinos o semi-divinos frecuentaban a los hombres*, mitos contados dentro de condiciones bien definidas, que debido a su uso y al hecho de la presencia de seres divinos tienen o tenían un carácter sagrado, Chombart de Lauwe se pregunta si ciertas características del mito no son en sí mismas traspasadas a una sociedad como la francesa en donde el dominio de lo sacro está cada vez más limitado y restringido.

Si bien los relatos estudiados no tienen que ver con una práctica ritual, *al nivel de contenido, los personajes de niños simbólicos están dotados de un poder y de un saber excepcional que los acerca a los personajes de los mitos tradicionales.* Ellos comunican directamente las cosas a los seres, e inclusive con los muertos, los personajes vienen de mundos misteriosos, perciben realidades que son invisibles a los adultos. Es sagrada la persona que posee un poder misterioso y debe ser respetada. Los niños-auténticos están calificados de “*maestro del hombre*”, “*rey*”, “*señor*”, etc.; poseen los tratos del poder y reciben admiración y respeto.

6. *Representación y mitificación se interfieren.* A nivel de contenido, existe otra aproximación entre el mito tradicional y el lenguaje que utiliza el niño: el primero y en ocasiones el segundo, ubican la narración en “*otro*” mundo, en “*otro*” tiempo o en “*otro*” lugar. La narración del mito se desarrolla en general en el pasado, algunas veces en el porvenir, siempre *en otro tiempo, en donde el mundo sería diferente del mundo cotidiano*. Los relatos autobiográficos y algunas novelas se desarrollan en pasado a menudo reconstruido e idealizado, o al contrario, la infancia no es vivida como el momento más feliz de la existencia. La ciencia ficción proyecta sus personajes en un porvenir en donde la vida toma una nueva cara. El cuento fantástico es a veces intemporal. La mayor parte de las novelas presentan los personajes en su propia época, pero algunas los alejan de lo cotidiano banal haciéndolos vivir en un lugar geográfico alejado. El distanciamiento del mundo actual ya sea en el por el tiempo o en el lugar geográfico es uno de los signos de la mitificación.

7. Otra forma de distanciamiento en relación al mundo actual concierne a todos los personajes de niños, es la presencia del “*otro mundo*” de la infancia en sí misma. Es otro mundo, pasado o presente, pero invisible a los ojos de los adultos, y se pregunta ¿no es acaso el equivalente al mundo maravilloso donde se desarrolla el relato del mito?

“En resumen, a nivel de contenido, una parte de los relatos que describen los personajes de niños poseen características del mito: atribución al personaje de un poder misterioso, situación en el tiempo y/o un mundo diferente del mundo cotidiano contemporáneo. A nivel de la estructura el análisis revela el doble nivel del lenguaje y el paso de una narración sobre el niño a una narración a partir del niño, poniendo de esta forma en evidencia una estructura mítica. Además, el conjunto de los personajes, de los elementos, de las instituciones reciben su valorización del hecho de su

asociación con el niño. Personaje primordial, este significa e indica el verdadero sentido de los seres y las cosas, tal como algunos héroes de mitos de origen. La reunión de estas características traiciona la presencia del mito de la infancia en la sociedad francesa, luego de un siglo, bajo la forma latente, típica del pensamiento mítico actual, bloqueado por la racionalidad.” (Chombart de Lauwe, 1971: 419)

8. El lenguaje que se establece a partir del conjunto de personajes narra entonces la *oposición del mundo de la infancia al mundo del adulto*. El mundo de la infancia en sí es descrito en los casos extremos bajo una forma, como se ha resumido, que se asemeja al mito. El mundo de los adultos criticado a través de los individuos prisioneros de sus papeles y sus normas o a través de las instituciones y la sociedad global, es simplemente mostrado bajo su forma más sombría. Solo la infancia puede ser vista como el mundo maravilloso, como otro mundo. *Pero la relación dialéctica entre estos dos mundos constituye finalmente el lenguaje latente, juega el papel de mito vivo para el público contemporáneo*. Cada narración expresa una parte más o menos importante del mito común latente. Las narraciones se agrupan ampliamente entre sí y cada fase comprende una serie de personajes.

Se parte de un estado maravilloso, el de la pequeña infancia extendida a la infancia encarnada por ciertos personajes que expresan la especie humana, especie de Mesías que trazan el camino a seguir. Luego se ve como los personajes se chocan con el mundo de los adultos, con sus padres, con su medio, con las normas, con la escuela que ahoga la imaginación, y la creatividad, con la religión que aporta las leyes rígidas y a una moral que limita en lugar de incitar a la comunicación con los otros para abrir el acceso a un dios de amor y de vida. Los pequeños personajes dotados de poder misterioso miran este mundo con indiferencia, se refugian en la imaginación. Pero cuando el niño-auténtico crece, debe adaptarse al mundo del adulto y transformarse. A veces, luego de un primer

encuentro doloroso, el niño auténtico muere o cambia, se hace banal, poco interesante y pierde sus poderes. El paso a la adolescencia se convierte en un drama.

9. La *oposición del niño con la sociedad* comienza en ocasiones desde el mismo inicio de la vida. El pequeño personaje, que no se sitúa en el mundo aparte de la infancia, no posee poder. Puro, auténtico, pero débil, toma a veces el aspecto de una víctima inocente. Algunos, en tales situaciones se suicidan, mientras que la muerte de los personajes idealizados o su transformación en niños ordinarios, son impuestos por las circunstancias. Existen los puntos intermedios entre este tipo de personajes extremos. A veces los adultos permanecen auténticos o los animales simbólicos ayudan a algunos niños, otros quedan solos. Pero el conjunto de relatos cuentan totalmente o en parte la misma cosa: la oposición entre dos mundos, en donde el primero fue mejor, esta cuasi-imposibilidad conservar el estado de infancia-verdad- fuente de felicidad, convirtiéndose en un adulto inserto en la sociedad actual.

Esta trama en parte inconsciente evoca el obligatorio abandono del principio del placer, y la sumisión al principio de realidad en todos ser humano. El principio de realidad se encarna en efecto en el sistema de instituciones y sus exigencias son las de las normas sociales, de la leyes, del orden.

En el plano individual, para el escritor y para el lector, la evocación de la infancia y en esta ocasión el sueño sobre el niño y a partir de él, son maneras de escapar a la coacción de la sociedad y liberarse de la angustia asociada a la fuga del tiempo que lleva a la muerte. Muchos autores expresan directamente este mecanismo hablando del deseo de recordar su infancia o de la necesidad de tener un niño junto a ellos.

10. Pero la aparición, luego la extensión de los relatos sobre la infancia a un período determinado de nuestra historia, muestra que el fenómeno no se sitúa solamente sobre el plano individual. Es a finales

del siglo XVIII cuando el mundo ideal del hombre adulto racional pierde su importancia y que al mismo tiempo las concepciones de la infancia se invierten. El orden antiguo se derrumba y el hombre “natural” es exaltado -luego el ser de los orígenes, antes de la cultura: el niño, el primitivo - y al mismo tiempo el deseo puede expresarse, la imaginación se libera.

Señalemos sin embargo que en varias ocasiones el pueblo y el niño han sido asimilados tanto el uno como el otro en los textos del siglo XIX y juntos han significado la autenticidad, la pureza, la nueva vida ardiente capaz de revertir los ordenes esclerosados y el viejo mundo. *El lenguaje a partir de la infancia coincide con una explosión de la expresión del deseo, en una sociedad en donde las constricciones se hacen muy pesadas, en donde las estructuras sociales torpedean y las normas implícitas o explícitas traban la expresión de la espontaneidad, codifican la vida, entrañan el aburrimiento.*

El conflicto que existe en el seno de la existencia de todo hombre entre este borboteo de la vida, esta expresión de deseo de una parte, y de otra parte, por la realidad, la necesidad expresada por los personajes, las instituciones, encuentra una expresión colectiva con los personajes de la infancia, a partir del siglo XIX.

11. *El lenguaje relativo al niño no es solamente esfuerzo de liberación, él es también un retorno atrás, es decir una regresión.* Nace en los comienzos de la era industrial, en un momento en donde la aceleración de las técnicas agita la sociedad, en donde las transformaciones tan rápidas hacen la novedad angustiante. El lenguaje puede entonces responder a una tendencia compensadora de enraizarse en el pasado. Los análisis cuantitativos han evidenciado de una parte el crecimiento de los aspectos más míticos, de otra parte un aumento de los temas de la naturaleza, e inversamente, una disminución de los temas urbanos. Esta doble tendencia muestra que el mito latente va en contravía en relación con la evolución de la sociedad francesa luego de un siglo.

En qué este movimiento es una regresión, en qué se expresa la necesidad de salvar los valores que parecen esenciales, que arriesgan ser destruidos? El proceso de mitificación va hasta atribuir una trascendencia al personaje simbolizado, él lo hace un guía, un Mesías, un genio o aún un dios. El revela de esta manera cuanto los valores encarnados por el niño son vividos como absolutos y como sagrados. Nada de compromiso, nada de limitación para la verdadera infancia, nada de leyes, de códigos de la vida integral, infinitamente ricas y bella pese a sus aspectos crueles, a la vida capaz de crear mil formas, diferentes de aquellas que han sido endilgadas por la sociedad de los adultos.

En síntesis, la representación del niño como un personaje desplazado a menudo hasta su mitificación, muestra la complejidad de los mecanismos de representación, del pensamiento mítico y sus relaciones con los modelos ofrecidos a los niños y la manera como este enfrenta estos modelos y compara su imagen con la imagen de los ideales propuestos.

3.3. Concepciones de la infancia en las teorías implícitas

El estudio de las concepciones que tienen los padres sobre la infancia y la educación han constituido, desde los años 70, uno de los temas más novedosos dentro del campo de las interacciones familiares (Triana y Rodrigo, 1985; Triana, 1993). En esta perspectiva se resalta el carácter de invención cultural e histórica de estas concepciones. De este modo, abordar el estudio de su origen requiere un análisis de diferentes ideas o teorías que sobre la infancia, han ido surgiendo a lo largo de la historia y que forman parte de nuestro bagaje cultural como “teorías implícitas”, que además, son el principal referente que utilizan los padres para conocer e interpretar la realidad educativa.

El interés de la psicología por estudiar las concepciones de los padres sobre la infancia data de unos cinco a diez años. Su aparición como campo de estudio no fue un hecho aislado, sino

que forma parte de un movimiento de renovación en la psicología cognitiva. Forman parte de éste, el interés creciente por los aspectos cognitivos de la interacción social, que ha dado lugar a una nueva orientación denominada conocimiento social; el estudio de las concepciones intuitivas o teorías implícitas que sostiene el hombre de la calle para dar significado a su entorno social y físico, y, por último, las investigaciones sobre la evolución histórica del concepto de infancia, que han puesto de manifiesto su carácter relativo y de “invención” o “construcción” cultural (Triana y Rodrigo, 1985; Triana, 1993).

Estas “invenciones” son analizadas mediante una revisión documental historiográfica, que llevo a la selección de siete teorías o concepciones de infancia.

1. *Teoría Homunculista* del desarrollo. En la sociedad medieval el concepto de infancia era desconocido. Esto es, no existía un período especial de edad que exigiese sus propias instituciones o prácticas o que fuese considerado como poseedor de valores propios. El niño es como un adulto en miniatura, un hombrecito dentro de un cuerpo infantil. Así, al niño se le ve capacitado para realizar las conductas de los adultos desde los 7 años, época en que ya es capaz de dominar el lenguaje hablado.

2. *Teoría nurturista*. En el siglo XVI, aparece una nueva concepción que hace referencia a la importancia de la alimentación y la salud en el desarrollo físico y psíquico del niño. De esta forma, a través, de la alimentación se espera influir en el ingenio y en el atractivo físico de las personas. Asimismo, cobra también especial relevancia vigilar su salud. Estas ideas, aunque puedan parecer anacrónicas, son ampliamente compartidas por algunos padres.

3. *Teoría roussoniana*. A partir del siglo XVII y a comienzos del XVIII aparece el verdadero concepto de infancia, derivado de la teoría *Roussoniana*. Rousseau destacó la especial naturaleza

de los niños, inocente y pura, frente a la corrupta y viciada de los adultos. Ello lleva a considerar a los niños como dependientes, aislados del mundo adulto, necesitados de protección y sin responsabilidades hasta que lleguen a su mayoría de edad. Esta concepción supone el abandono de técnicas de disciplina rigurosa para dar lugar a una nueva forma de enseñanza más relajada, dirigida a las actividades físicas, juegos, fantasía y experiencias directas, que refuercen las predisposiciones naturales de los niños y sus intereses hasta que alcancen la adolescencia. Con este fin surgen las primeras instituciones escolares.

4. *Teoría ambientalista*. Aparece a finales del siglo XVIII, esta concepción se refleja en la obra de John Locke (1763). Basándose en la metáfora de la mente como “tabula rasa”, el autor considera que en el nacimiento no existe ningún tipo de conocimiento y que son las experiencias sensoriales y la reflexión acerca de estas experiencias las que generan las ideas. Esta teoría enfatiza la importancia de las experiencias educativas y, en general, en los intercambios con el medio para la adquisición de conocimientos y habilidades. Así, los niños se comportarían de forma similar si todos ellos fuesen expuestos a las mismas circunstancias ambientales. Evidentemente, los padres que sostengan estas ideas estarán interesados en rodear al niño de un ambiente rico en experiencias, en función de las metas que quieran que éstos alcancen.

5. *Teoría innatista*. Derivada de la religión cristiana, consideraba al niño como el “heredero del pecado original” y, por tanto, postulaba la necesidad de vigilar su conducta. Con el tiempo, esta teoría fue perdiendo su conexión con la religión, adoptando en el siglo XIX, una formulación más laica: la herencia determina al individuo. Esta tradición innatista fue posteriormente retomada por algunos psicólogos dando lugar a una amplia polémica sobre la importancia de la herencia y/o ambiente en el desarrollo del ser humano. Así, la interpretación innatista puede llevar a los padres a una actitud pasiva ante sus obligaciones educativas al considerar, según esta

perspectiva, el escaso grado de influencia que tienen sobre la conducta de sus hijos.

6. *Teoría voluntarista.* Deriva también del cristianismo. esta filosofía, expresada a través de autores como Escoto, Erasmo de Rotterdam y Lutero, asume que el destino del hombre se reduce a la voluntad de Dios. Sin embargo, más tarde Comenio y Calvino le dan un giro más humanista al voluntarismo, postulando que el hombre también tiene voluntad y con ella puede controlar su éxito o fracaso futuro. Estas ideas toman aún mayor relevancia con el ascenso de la burguesía y el avance del capitalismo. Así se considera que el hombre con su esfuerzo, puede obtener lo que se proponga. De ahí que los padres intenten transmitir el tesón a sus hijos con el fin de que éstos pongan todas sus energías en el trabajo para conseguir sus metas.

7. *Teoría constructivista.* En el campo de la psicología ha sido desarrollada por Jean Piaget. En ella, más que hacer hincapié en el papel de la voluntad, se hace referencia al papel protagonista del niño como constructor de su propio desarrollo. De este modo, el niño ya no se considera como un ser frágil incompetente, totalmente dependiente de las personas de su entorno. Por el contrario, se le atribuyen una serie de capacidades que se le conectan con determinados aspectos de la realidad. Es precisamente este intercambio con la realidad lo que va a favorecer el desarrollo de sus capacidades con el fin de alcanzar sus cotas más altas.

Sin duda, la gran tradición histórica de algunas de las teorías descritas, la vigencia actual de otras, y en general su enorme interés educativo, son criterios que han guiado su selección en los estudios de representaciones sociales de teorías previas en la mentes de individuos como son los padres de familia.

Cuadro 4. Las concepciones de la infancia como representaciones sociales y teorías implícitas

Perspectiva psicosocial	Perspectiva psicosocial: la infancia como mito	Perspectiva teorías implícitas
<p>(1) Cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente que es <i>infancia</i>, cuáles son sus características, y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye. (...) la infancia no es sólo un período de vida, sino que se refiere también a un conjunto de población de un territorio, que reúne la característica de estar en tal período. A tal conjunto de población, en todas las culturas, se le representa como un subconjunto de miembros de la colectividad <i>distinto</i>, es decir, que configura un gran grupo social diferenciado, o expresándolo en otras palabras, que forma parte de una categoría social, denominada <i>la infancia</i> de aquel territorio o país. El concepto de <i>infancia</i> se refiere más a un consenso social sobre una realidad, que a una realidad social objetiva y universal.</p> <p>(2) La <i>infancia como concepto y realidad</i>. La palabra <i>infancia</i> encierra una rica y singular historia conceptual. En castellano hace referencia a más de un concepto, es decir, es referente de realidades distintas, de diferentes niveles de abstracción. Así la <i>infancia</i>, puede entenderse como un período determinado de la vida de un niño o una niña, medible por un intervalo de edad. Dicho intervalo es totalmente convencional. A menudo se acepta como <i>infancia</i> el período de vida que va del nacimiento a los 14 años, pero hay quienes reservan tal denominación al período que finaliza a los 7 años, o a los 10, a los 12 y otros que lo alargan hasta los 16. En síntesis, los intervalos de edad que comprenden la <i>infancia</i> indican pautas, normas o hábitos socioculturales con los que se relacionan un concepto y dicho intervalo.</p>	<p>(1) La infancia representada en la novela y el cine francés se analiza a partir de la consideración que ésta es un fenómeno psicosociológico vivido y narrado, que describe las imágenes y pone en evidencia los procesos según los cuales se edifica el sistema de representaciones y el sistema de valores relativos al niño.</p> <p>(2) La representación social de la infancia muestra como las imágenes y los conceptos pueden estar separados en el seno de una misma representación. El sistema que permitió ordenar los relatos se basa en la oposición de dos maneras de existir, de dos mundos valorizados positiva y negativamente. Este sistema actualiza los valores en los seres y objetos partiendo de un modelo ideal, el niño auténtico. Del lenguaje sobre el niño, se pasa a un lenguaje a partir del niño. Las representaciones mezclan lo real y lo imaginario, a menudo se convierten en el signo de realidades escondidas, formando una de las partes del símbolo. El personaje simbolizado es ya un lenguaje a partir del niño. Cuando un relato se organiza a partir de un personaje de niño idealizado, el pensamiento mítico es una forma de representación social de la infancia.</p>	<p>(1) Teoría Homunculista. El niño es un adulto en miniatura, un hombrecito dentro de un cuerpo infantil.</p> <p>(2) Teoría nurturista. El niño necesita alimentación y salud para su desarrollo físico y psíquico.</p>

<p>(3) Desde una perspectiva demográfica, la infancia es el conjunto de la población de un territorio dado, que tiene la edad comprendida en el intervalo aludido anteriormente. Ahora bien, algunas perspectivas de investigación en el campo psicológico, médico y psicosocial, en búsqueda de mediciones indicativas del desarrollo infantil, entienden como infancia el conjunto de características psicobiológicas de unos sujetos en estado de desarrollo, hasta que no alcanzan las características consideradas como propias de otra etapa posterior de desarrollo. Aquí, la edad cronológica es considerada un referente, pero no un indicador preciso del desarrollo por etapas.</p>	<p>(3) En la representación social de la infancia el hecho de que el pequeño personaje sea vaciado de su sentido primero, y luego convertido en el receptáculo de una esencia de infancia y que al mismo tiempo los relatos sean las variaciones y la actualización de un sistema que valoriza dos formas opuestas de existir recuerda la estructura mítica. Si uno de los aspectos importantes del mito es el de transmitir un mensaje a través de un relato - punto sobre el cual están de acuerdo los estudiosos del mito - el lenguaje que utiliza el niño posee muy bien este carácter. Se funda en el niño-auténtico la verdad y lo mejor del hombre y él lo describe, luego él ordena el bien y el mal, lo bueno y lo malo, para cualquier ser o cosa, en función de esta verdad primordial.</p>	<p>(3) Teoría roussoniana. Corresponde al verdadero concepto de infancia. El niño tiene una naturaleza especial, inocente y pura, frente a la corrupta y viciada de los adultos. Con esta concepción de infancia surgen las primeras instituciones escolares.</p>
<p>(4) También la infancia puede ser la imagen colectivamente compartida que se tiene de ella. Es decir, la infancia también es aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos. Como es sabido, los psicólogos sociales denominan a este tipo de imágenes representación social.</p>	<p>(4) La constitución de los relatos ofrece una representación social de la infancia como un "otro mundo". Esta representación es una forma de <i>mito vivo</i>. Se exterioriza un imaginario que destaca la importancia de la infancia en la vida humana. Los significados del sistema de representaciones no se limitan solo a las imágenes del niño, también las analogías juegan el mismo papel: los adultos aparecen como primitivos, junto al agua pura y el amanecer de cada día como elementos originarios del mito.</p>	<p>(4) Teoría ambientalista. La infancia como etapa de la "tabula rasa", se constituye con las experiencias educativas y, en general, con los intercambios con el medio para la adquisición de conocimientos y habilidades.</p>
<p>(5) Una concepción descalificadora de la infancia como grupo social, a pesar de que se asuma y verbalice que también tiene aspectos positivos, incluso idílicos como algo valioso en sí mismo, incluso en el futuro social colectivo (<i>nuestro futuro</i>). A lo sumo, se le valora socialmente por lo que será o llegará a ser, no por lo que es; de forma que algunos autores hablan de que se le concibe como una <i>moratoria social</i> en cuanto a su reconocimiento.</p>	<p>(5) La infancia se representa como las variaciones de un ser único: "el niño-auténtico". El análisis profundo revela un sistema que clasifica los personajes como formas diversas del "niño-auténtico", según su manera de relacionarse con su medio familiar y su ambiente.</p>	<p>(5) Teoría innatista. El niño es el "heredero del pecado original", es una etapa de la vida en la que hay que vigilar su conducta. Esta tradición se ha reformulado en algunas tendencias psicológicas que enfatizan en la importancia determinante del medio ambiente para el desarrollo de la infancia.</p>

Concepciones Psicosociales de la Infancia

<p>(6) La concepción de infancia como consenso social: Todo el mundo está de acuerdo en que la infancia merece una atención especial, y a este hecho el autor lo denomina <i>alto consenso</i>. Ello se refleja en el hecho de que la Convención sobre los Derechos del Niño sea el acuerdo internacional que más países han ratificado en toda la historia.</p>	<p>(6) Esta persona única, "el niño-auténtico", modelo positivo por excelencia, induce una valorización de los seres y de los objetos unívoca. La infancia se concibe como una oposición constante entre las características que expresan la vida, la espontaneidad, la libertad, la verdad, la comunicación directa con el otro y el universo, y las características que significan las normas anquilosantes, los <i>a priori</i>, las limitaciones, las prohibiciones de los marcos sociales adultos.</p>	<p>(6) Teoría voluntarista. La infancia es una etapa de la vida para desarrollar el esfuerzo y el tesón para que los niños pongan todas sus energías en el trabajo para conseguir sus metas.</p>
<p>(7) La concepción del niño como menor de edad: esta representación social conlleva la imagen del niño como sujeto de poca importancia social, ya que no tiene derechos por sí mismo: otros han de hablar por él. El reflejo de este hecho en el mundo judicial es evidente: "hasta épocas muy recientes: los testimonios infantiles siempre han sido considerados de poca validez o sospechosos, porque el <i>menor</i> no era una persona fiable.</p>	<p>(7) La infancia es una etapa ideal del hombre. El niño es el personaje que encarna el reencuentro y una comparación entre un mundo ideal, imaginario y un mundo real cotidiano. Para el adulto el ideal de la infancia se sitúa en el pasado, la historia del hombre es una degradación de ese ideal de autenticidad. Si se quiere volver a la autenticidad se debe regresar a la infancia, a la libertad inicial que ella nos ofrece.</p>	<p>(7) Teoría constructivista. El niño tiene un papel protagonista como constructor de su propio desarrollo. La infancia es una etapa para desarrollar capacidades con el fin de alcanzar sus cotas más altas.</p>
	<p>(8) La infancia representada en la literatura analizada es un mito: expresa el sentido de la vida humana, narra el conflicto inherente a cada individuo entre el principio del placer y el principio de realidad, y revelar el escándalo de una organización social que, por sus instituciones y sus normas, esteriliza la mejor parte de la vida humana.</p>	

Fuente: Casas (1998); Chombart de Lauwe (1971); Triana y Rodrigo (1985); Triana (1985).

CAPITULO 4

CONCEPCIONES DE LA INFANCIA COMO SUJETO DE DERECHOS



Un factor que ha contribuido decisivamente a la reflexión y al debate sobre la infancia es el proceso silencioso e inexorable de reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y el desarrollo de políticas sociales destinadas a este grupo social. Las políticas y los derechos de la infancia “*configuran en sí mismas, en última instancia, formas de interrelación entre la infancia y los adultos como grupos o categorías sociales*” (Casas, 1998: 29).

Es en el siglo XX cuando comienza a fraguarse la idea de que los niños y niñas también tienen derechos:

“Aunque a primera vista pueda parecernos escandaloso, parece que el imaginario colectivo se resiste a creer que también (los niños) forman parte de la categoría de seres humanos. Este imaginario se hace transparente en el ámbito internacional. Aun existiendo Tratados Internacionales sobre los Derechos Humanos, en dicho ámbito han persistido, y todavía persisten serias dudas acerca de que puedan incluirse en ellos a los niños y niñas” (Casas, 1998: 218).

En 1989, las Naciones Unidas aprueban la primera Convención Internacional en la que se acepta que los niños y niñas tienen derechos como todos los seres humanos. Fue necesaria

una Convención separada de las relativas a todos los seres humanos para que se asuma que están incluidos entre los portadores de derechos. Parece como si estuviese muy enraizada la idea de que en la práctica no son todos los niños y niñas los que merecen actuaciones sociales protectoras o promotoras sino sólo unos pocos: los abandonados, explotados, maltratados, mal nutridos o enfermos.

Esta dinámica jurídica y de política social sobre la infancia apunta hacia un cambio de los sistemas de relaciones entre adultos y niños, a todos los niveles sociales, tanto a nivel macrosocial como de la vida intra familiar. Esta tendencia,

“obviamente, se orienta hacia un mayor reconocimiento del niño y la niña como persona y como ciudadano o ciudadana, hacia la superación de antiguos esquemas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, y hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población” (Casas, 1998: 222).

Ahora bien, el reconocimiento de que los niños y las niñas tienen algún tipo de derecho, y la idea de que la sociedad debe protegerles más allá de la voluntad de quien tiene la *patria potestad*, ha pasado por diferentes etapas históricas. La génesis histórica de estos derechos y políticas no se deben tanto a la existencia de una reflexión sobre la infancia, sino al reconocimiento de la existencia de un *problema social* a solucionar: la falta de alguien que cuidara a los niños y las niñas abandonados, pues alguien debía ejercer la función paterna hasta la aparición de los modernos sistemas de servicios sociales de los estados de bienestar (Qvortrop, 1992; Verhellen, 1992; Casas, 1995).

En este contexto, la idea de los derechos de la infancia es también una construcción social ante la evidencia de la inhumana explotación infantil en las fabricas, durante la revolución industrial europea occidental; y la toma de conciencia generalizada ante los malos tratos físicos.

Desde la perspectiva jurídica, la Convención implica el pleno reconocimiento del niño como *sujeto de derechos*, como igualmente *persona con derechos* (Hierro, 1991; 1994).

Cómo se ha dicho, en el fondo, esta dinámica jurídica y de política social sobre la infancia apunta hacia un cambio de los sistemas de relaciones entre adultos y niños, a todos los niveles sociales, tanto a nivel macrosocial como de la vida intrafamiliar. “(.....) La infancia debe hacerse más próxima y más presente en la vida adulta, para evitar que persista el que sintamos a niñas y niños como ajenos a nuestro mundo social del presente, e incluso a ese futuro colectivo que empieza hoy mismo, no mañana” (Casas, 1998: 222)

En el siglo xx empieza a fraguarse la idea de que los niños *también* tienen algún otro derecho. Se trata de un largo y lento proceso que empieza con la Declaración de Ginebra de 1929. Su análisis desvela, aunque a primera vista pueda parecer escandaloso, cómo parece que el imaginario colectivo se resiste a creer que *también* forman parte de la *categoría de seres humanos*. Este imaginario se hace transparente en el ámbito internacional. Aun existiendo *Tratados Internacionales sobre los Derechos Humanos*, en dicho ámbito han persistido, y todavía persisten serias dudas acerca de que puedan incluirse en ellos a los niños y niñas (Delval, 1994).

Finalmente, en 1989, las Naciones Unidas aprueban la primera Convención Internacional sobre sus derechos. Con ella se acepta la idea de que el niño y la niña tiene derechos *como todos los seres humanos*; paradójicamente ha sido necesaria una Convención *separada* de las relativas a todos los seres humanos, para que se asuma que *están incluidos* entre los portadores de derechos. En el fondo, parece estar aún muy enraizada la idea de que *en la práctica* no son todos los niños y niñas los que merecen actuaciones sociales protectoras o promotoras, sino sólo unos pocos: los abandonados, explotados, maltratados, mal nutridos o enfermos.

Mientras que el niño o niña ha sido considerado sólo como *objeto (pasivo) de protección*, no parece que hayan habido grandes problemas por aceptar (aunque sea teóricamente y pasivamente) algunos de sus derechos: sólo hay que intervenir si *es evidente que pasa algo negativo*. En palabras de Casas (1998), como la infancia, socialmente hablando, como responsabilidad pública y colectiva, no resulta un tema de atención prioritaria, siempre es difícil considerar *evidente* que pase algo.

Como ya se ha señalado, a partir de que la Convención sobre los Derechos del Niño incluyó una serie de artículos sobre *libertades*, y una serie de planteamientos que obligan a la *promoción de los derechos*, ha influido para que los gobiernos sean *proactivos* en su implantación (Linaza, 1994).

Esta promoción también se ha expresado en épocas recientes bajo la idea de actuaciones sociales planificadas para toda la infancia (es decir, *políticas de infancia*) se han ido asumiendo cada vez más en dos ámbitos: la escuela y la salud (Qvortrup, 1992).

Desde la perspectiva jurídica, la Convención implica el pleno reconocimiento del niño como *sujeto de derechos*, como *igualmente persona con derechos*. Este reconocimiento resulta algo incómodo para las imperantes representaciones sociales adultas sobre la infancia, porque significa aceptar que se pasó por alto en todas las convenciones sobre derechos humanos: el reconocimiento de la *no-discriminación del ser humano por razón de edad*, o por razón de pertenencia a la *categoría social llamada infancia* (Casas, 1998).

Con la aprobación por parte de las Naciones Unidas de la Convención sobre los Derechos del Niño, se alcanza un reconocimiento formal mucho más amplio: se acepta a todo niño o niña como *sujeto de derechos*, y en el argot internacional de los organismos a favor de los derechos de la infancia se habla de que la Convención instaura el principio de las *tres «p»*: *protección, provisión y promoción*. La Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas

había sido ya ratificada por 187 países el 30 de junio de 1996, y es, hasta el momento, el documento internacional más ratificado de la historia de la humanidad (Hierro, 1994).

Aun siendo la aprobación de la Convención realmente un hito histórico, no significa que las representaciones sociales sobre la infancia y sus derechos vayan a cambiar de forma inmediata. Tampoco lo van a hacer las ideas acerca de las actuaciones sociales necesarias en relación con la población infantil, particularmente las vinculadas a dar prioridad a la tercera fase. Probablemente aún falta *tiempo histórico* para dicha aceptación. Estamos en la fase que evidentemente más necesita de proactividad para pasar del consenso teórico a los desarrollos prácticos (Ruíz-Giménez, 1996; Casas, 1998).

Aunque resulte repetitivo, se debe insistir una vez más la trascendencia histórica de la Convención. Como algunos autores han apuntado, sus repercusiones en el ámbito internacional sobre la concepción de la infancia abren, sin duda, un nuevo período histórico para la infancia. Llegar a ella ha supuesto una larga secuencia de pasos, separados por larguísimos intervalos.. Podemos hablar ya de una *nueva era para la infancia o incluso de una nueva infancia*. (Casas 1998; O'Donnell, 1999; Cillero, 1999)

Que niños y niñas adquieran pleno estatus social como *sujetos de derechos*, implica un profundo cambio de perspectiva: no sólo tienen derecho a ser protegidos, a ser atendidos de sus problemas y ante sus carencias, sino que también tienen *derechos civiles y políticos*, claramente vinculados a las libertades básicas, y, en su promoción, a la calidad de vida.

En el fondo, se apunta hacia un mayor reconocimiento del niño y la niña como persona y como ciudadano o ciudadana, y hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población.

La infancia debe hacerse más próxima y más presente en la sociedad adulta, para evitar que persista el que sentimos a niñas y

niños como ajenos a nuestro mundo social del presente, e incluso a ese futuro colectivo que empieza hoy mismo, no mañana (Qvortrup, 1992; Casas, 1998).

4. 1. La convención sobre los derechos del niño: estructura, contenido y concepción de infancia

El 20 de noviembre de 1949, trigésimo aniversario de la Declaración de los Derechos del Niño, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó unánimemente la Convención sobre los Derechos del Niño. La iniciativa de elaborar una Convención sobre los Derechos del Niño fue presentada a la Asamblea General en 1978 por Polonia, que pretendió que la aprobación de la Convención coincidiera con la celebración del Año Internacional del Niño, en 1979. La intención de Polonia subestimó seriamente la magnitud y complejidad de la tarea, que con dificultades recién pudo ser completada en tiempo para el décimo aniversario del Año Internacional del Niño, en 1989¹.

La Convención transforma al niño de objeto de derecho a recibir una protección especial en sujeto de una amplia gama de derechos y libertades; aclara el significado de prácticamente toda la gama de derechos humanos para los niños y adolescentes; establece un Comité Internacional de Expertos especializados en los derechos del niño, con nuevas competencias para la promoción de tales derechos. La Convención y su proceso de elaboración han contribuido a ampliar y hacer más dinámicas las actividades de las principales organizaciones internacionales cuyos mandatos abarcan la protección de la niñez, entre ellos la UNICEF.

Según O'Donnell (1999) La *estructura de la Convención* plantea en primer lugar los preámbulos de los instrumentos internacionales que tienen varios propósitos. En los instrumentos

¹ Se toma como referencia el documento "La Convención sobre los derechos del niño. Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989" En: *Infancia y Sociedad*. Número 23-1993. Madrid. Pp. 197-227.

sobre derechos humanos adoptados en el ámbito de la ONU generalmente se incluyen algunas disposiciones que establecen un vínculo entre la materia tratada por el instrumento y los objetivos básicos de la organización mundial. El preámbulo también señala los antecedentes más relevantes, y en muchos casos contiene algunas disposiciones que se refieren en términos generales a la existencia de prácticas o de situaciones que hacen necesario el instrumento.

Los primeros dos párrafos del Preámbulo a la Convención de los Derechos del Niño, que vinculan la Convención con la Carta de la ONU, son tradicionales en los instrumentos sobre derechos humanos. El párrafo 7 también vincula la Convención con la Carta Magna de la Organización, señalando la importancia de educar a los niños en el marco de los ideales allí proclamados, en particular *«en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad»*. Igualmente tradicional en instrumentos internacionales de esta índole es el tercer párrafo preambular, relativo a la igualdad de las personas.

Cuatro párrafos recogen los antecedentes más relevantes de la Convención. Los párrafos cuarto y quinto aluden al derecho del niño a la protección, atención y cuidados especiales, consagrado por la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, por las Declaraciones de 1923 y 1959 sobre los Derechos del Niño y por los Pactos Internacionales sobre los Derechos Civiles y Políticos y sobre los Derechos Económicos, Sociales y Políticos, de 1966. El énfasis dado a dicho derecho del niño pone de manifiesto su relevancia en la interpretación del contenido de la Convención.

El sexto párrafo preambular cita, en forma sintética, quizás el más significativo de los Principios consagrados por la Declaración de 1959, reconociendo que *«el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión»*. El quinto, haciendo eco de la Declaración Universal de Derechos Humanos y del Pacto Internacional sobre los Derechos

Civiles y Políticos subraya la importancia de la familia «*como elemento básico de la sociedad y medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, en particular los niños*», y la consecuente necesidad de prestar a la familia «*la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad*». El otro párrafo relativo a los antecedentes, el noveno, tiene una explicación diferente. Se cita textualmente el párrafo tercero preambular de la Declaración de 1959, según el cual el niño «*por su falta de madurez física y mental necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento*».

La inclusión de esta cita de la Declaración de 1959 fue una solución de compromiso entre partidarios de posturas opuestas relativas al alcance del derecho a la vida; un grupo, compuesto esencialmente por países católicos e islámicos, que apoyaba el reconocimiento del derecho a la vida a partir de la concepción, y otro grupo compuesto por países que reconocen la legalidad del aborto, entre ellos los socialistas, nórdicos y asiáticos. Los primeros se opusieron a una cláusula del texto inicial que definía al niño como toda persona humana desde el nacimiento hasta los 18 años, y propusieron una redacción sustitutiva que reconocía la efectividad del derecho a la vida antes del nacimiento. Dicha propuesta no prosperó, pero logró la eliminación de la referencia al nacimiento como elemento de la definición que ahora figura en el artículo primero de la Convención. Además, argumentando que la Convención no debería derogar la protección reconocida por la normativa internacional existente, este grupo de países consiguió la reiteración de la cláusula mencionada en el Preámbulo de la Convención.

Los conceptos expresados en los tres últimos párrafos preambulares, si bien en el fondo no son tan originales, adquieren cierta importancia por su inclusión en un instrumento de esta índole. El undécimo, recogiendo un concepto ampliamente difundido por UNICEF en los últimos años, reconoce que hay niños que viven en «*circunstancias excepcionalmente difíciles*» en todos los países

del mundo. Lo significativo no es tanto la referencia al concepto como tal, sino el reconocimiento de que las violaciones graves de los derechos del niño no son monopolio de ningún grupo de países, sino un fenómeno tristemente universal. El duodécimo señala *«la importancia de las tradiciones y los valores de cada pueblo en la protección y desarrollo armonioso del niño»*. En materia de derechos humanos, Instrumentos internacionales a veces parecen contemplar los *“valores y tradiciones culturales no universales»* únicamente como posibles limitaciones u obstáculos a la realización de los derechos fundamentales de la persona. Si bien estos efectos negativos no pueden ser desconocidos, la manifestación de fe en tales tradiciones, y su llamado implícito al rescate de aquello que favorece al niño en cada cultura y sociedad, representa una nueva óptica, más pluralista y, por lo tanto, más universalista, en el verdadero sentido de la palabra.

El decimotercero párrafo, finalmente, recalca la importancia de la cooperación Internacional *«para el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños en todos los países, en particular en los países en desarrollo»*. En efecto, la necesidad de una mayor cooperación internacional estuvo presente en el espíritu de los que participaron en la elaboración de la Convención, cuyas disposiciones sobre temas tan diversos como la cultura, la educación, la salud, la adopción, la pensión alimenticia, los refugiados y el tráfico y secuestro de niños contienen múltiples referencias a la cooperación multilateral, de carácter legal, técnico, económico y otros.

Respecto a la *definición de infancia*, el artículo primero define al niño, para efectos de la aplicación de la Convención, como *“todo ser humano menor de 18 años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”*.

Como se ha planteado, la definición contenida en la versión inicial propuesta por Polonia en 1978 del entonces proyecto de Convención, definía al niño como toda persona, humana, desde su nacimiento hasta los 18 años de edad. Algunos países propusieron

una redacción sustitutiva al artículo primero definiendo al niño como persona desde la concepción. La imposibilidad de lograr un consenso sobre una o otra alternativa –o sea, la que proponía la concepción como elemento de la definición y la que emplea el nacimiento para este efecto- llevó al grupo de trabajo a adoptar un texto de compromiso, eliminando la referencia al nacimiento contenida en el texto original. En consecuencia, la Convención no se pronuncia sobre el particular, y los trabajos preparatorios dejan constancia que el texto final del artículo primero tiene el propósito expreso de evitar la incompatibilidad entre la convención y la legislación nacional, en cuanto a los eventuales derechos de niño antes del nacimiento.

También figuraba en el proyecto inicial la excepción genérica, que permite sustraer de la aplicación de la Convención a las personas menores de 18 años cuando, por mandato de la legislación del país, la mayoría de edad es alcanzada antes. Los trabajos preparatorios demostraron la necesidad de esa cláusula, sin la cual habría sido difícil lograr un consenso sobre la edad de 18 años como criterio principal de la definición contenida en el artículo primero. Algunos países consideraron la edad de 14 o 15 como límite. Sin la cláusula escapatória, posiblemente estos países hubieran insistido en rebajar la mencionada en la definición.

Dicha cláusula no limita el margen de apreciación de los países en cuanto a la definición de la mayoría de edad, dando pie así a la posibilidad de serias restricciones en la aplicabilidad en la Convención. Tan sólo dos artículos de la Convención fijan una edad precisa que debe ser respetada en lo referente a los derechos consagrados: el artículo 87, que prohíbe la aplicación de la pena de muerte y de penas de prisión vitalicias a personas menores de 18 años de edad, y el artículo 38, relativo a los conflictos armados. Este último, prohíbe la participación directa de personas menores de 15 años en conflictos armados, así como su reclutamiento por las Fuerzas Armadas.

¿Sería posible, entonces, limitar la aplicación de los derechos reconocidos por la Convención mediante una legislación que defina la

mayoría de edad a 16,1 15 o aun menos? Los trabajos preparatorios de la Convención no proporcionan una respuesta categórica, pero se pueden adelantar algunos criterios (O'Donnell, 1999).

En primer lugar, el artículo primero parece presumir que la legislación nacional del país en cuestión existe una definición única de mayoría de edad. Esta presunción no coincide con el derecho comparado, en el cual la mayoría de edad varía para efectos distintos. Si bien algunas discrepancias encontradas en el Derecho Compartido al respecto son difíciles de justificar, en general la presunción de que las personas están preparadas para asumir algunas de las responsabilidades de la vida adulta antes que otras no parece irracional.

No obstante, el uso de criterios diferentes en cuanto a la mayoría de edad para efectos de la legislación interna, la cual reglamenta todos los pormenores de la vida privada y pública, no debe confundirse con el uso de criterios diferentes a efectos del reconocimiento y la protección de los derechos fundamentales de la persona humana.

Tratándose de los derechos fundamentales reconocidos por la Convención, toda disposición del Derecho interno que restrinja su aplicación tendría que ser justificada tomando en cuenta tanto las realidades sociales del país en cuestión como los principios fundamentales que inspiran la Convención y los principios generales del Derecho Internacional sobre los derechos humanos. Cuando más grande sea la discrepancia entre los 18 años y la norma nacional, más difícil será fundamentarla. En principio será particularmente difícil justificar la incapacidad de algunos artículos de la Convención, y no de otros, so pretexto de que la legislación nacional establece criterios de mayoría de edad diferentes a tales efectos.

Cabe recordar que el artículo 41 de la Convención contiene la cláusula usual en los pactos sobre derechos humanos, según la cual nada en la convención afectará las responsabilidades de los Estados Parte bajo otros instrumentos internacionales o el Derecho consuetu-

dinario vigente. En cuanto a la edad del sujeto, varios instrumentos definen específicamente la aplicabilidad de determinados derechos del niño. Entre ellos los diversos Convenios Internacionales sobre la edad mínima para el matrimonio, por ejemplo.

El artículo 38², que fija la edad de 15 años como límite para reclutamiento por las Fuerzas Armadas y la participación en conflictos armados, es para muchos el artículo más decepcionante de la Convención. Como requisito mínimo para estos efectos, la edad, de 15 años proviene de los Protocolos Adicionales a los Convenios de Ginebra. El artículo 4.3 c del Protocolo II relativo a la Protección de víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional dispone que “los niños menores de quince años no serán reclutados en las fuerzas o grupos armados y no se permitirá que participen en hostilidades”. El artículo 77.2 del Protocolo I relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales también prohíbe el reclutamiento y participación en hostilidades de personas menores de 15 años, añadiendo que, en caso de reclutamiento de personas entre 15 y 18 años de edad, debe “procurar alistar en primer lugar los de más edad”.

² La primera versión del actual artículo 38 de la Convención, sometido al grupo de trabajo en 1985 por Bélgica, Finlandia, los Países Bajos, Perú, Senegal y Suecia, se refería a los niños en general. Otras propuestas sometidas el mismo año por Polonia y, sorprendentemente, por la República Islámica de Irán, también se referían a niños en un sentido general. Recién terminada la guerra de las Malvinas, el Reino Unido, cuya legislación permite el reclutamiento de personas mayores de 15 años de edad, temía que la presencia de jóvenes marineros en navíos de guerra pudiera resultar incompatible con la Convención si este artículo ampliaba la protección reconocida por el Derecho humanitario vigente, o sea, los Protocolos Adicionales a los Convenios de Ginebra. La propuesta del Reino Unido, apoyada por Bangladesh, Canadá, Finlandia, y Noruega, fue aprobada, siendo Venezuela la única delegación que manifestó claramente su preferencia por la edad mínima de 18 años. Entre 1986 y 1988 hubo una fuerte campaña contra la disposición de bajar la edad mínima a 15 años, liderada por Suecia y las organizaciones no gubernamentales Rádda Barnen y los Cuakeros, con el apoyo del Comité Internacional de la Cruz Roja. En la denominada reunión de “revisión técnica” celebrada en diciembre de 1988, una evolución significaba en las posiciones de los participantes se puso de manifiesto. Nada menos que 25 Estados, incluyendo el Reino Unido, expresaron su apoyo a los 18 años como edad mínima para la participación en hostilidades (Argelia, Angola, Argentina, Australia, Canadá, China, Colombia, España, Finlandia, Francia, La República Democrática de Alemania, India, Italia, México, Mozambique, los Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, La Santa Seda, Suecia, Suiza, el Reino Unido, la Unión Soviética y Venezuela). Pero la oposición de los Estados Unidos impidió un consenso sobre la edad de 18 años como edad mínima para la participación en hostilidades.

El *contenido y alcance de la convención*. La declaración Universal de Derechos Humanos abarca todos los derechos fundamentales de la persona humana, incluyendo los de carácter civil, político, social, económico y cultural. Posteriormente, como es sabido con la elaboración de los primeros grandes tratados en al materia, se efectúa una separación de los derechos humanos en dos grandes categorías: económicos y culturales. Esta decisión –que no fue tomada en forma unánime ni por consenso sino bien al contrario, de manera controvertida- obedecía a la idea de que existirían diferencias importantes en la naturaleza de tales derechos.

Algunos sostenían inclusive, que los derechos sociales, económicos y culturales ni siquiera eran verdaderos derechos sino más bien meros objetivos, no susceptibles de la proyección jurídica. Una versión más matizada de ese punto de vista mantenían que, si bien ambas categorías podrían considerarse como derechos fundamentales de la persona humana, únicamente la primera era susceptible de voluntad política, mientras la protección de la segunda categoría sólo podrá ser alcanzada progresivamente, por necesitar inversiones en infraestructuras en el campo de la salud, la educación, etc. Merced a tales argumentos, los países de tradición jurídico-social liberal impidieron la adopción de un pacto único en materia de derechos humanos.

Desde entonces, la tendencia al considerar instrumentos sobre derechos de los grupos vulnerables en incorporar en un solo instrumento todos los derechos fundamentales, cualquiera sea su naturaleza. Tal es el caso de la Convención sobre la Eliminación de la Discriminación Radical, por ejemplo, y de la Convención contra toda forma de Discriminación contra la Mujer.

La Convención sobre los Derechos del Niño dentro de esa de esa tradición, abarca todos los Derechos fundamentales del Niño independiente de su categoría. Sin embargo, a diferencia de los instrumentos antes mencionados, los objetivos de la Convención sobre los Derechos del Niño no se reducen a la eliminación de la discriminación, lo que explica su amplitud, conteniendo en su Parte I. cuarenta

artículos sustantivos. Existen, sin embargo, dos clases de derechos que no figuran en la Convención. Según la normativa internacional vigente de los derechos políticos *stricto sensu*, es decir, el derecho de votar, de ser candidato y de tener acceso a la función pública, son propicios de los “*ciudadanos*”, concepto que reúne la nacionalidad y al mayoría de edad.

Esos derechos, por lo tanto, no figuran en la Convención sobre los Derechos del Niño. No obstante, la omisión de los derechos políticos *estricto sensu* no implican negación del niño como sujeto de la libertad de expresión y de reunión, por ejemplo, sujeto únicamente a los límites inherentes a dichas libertades (es decir, las mismas aplicadas a las personas en general) y a las consideraciones de carácter general establecidas en el artículo 5 de la Convención, o sea, en consonancia con la evolución de las facultades del niño y la correspondiente dirección y orientación de los padres.

El derecho de la libre determinación, reconocido por los Pactos Internacionales de 1966 como derecho de los pueblos, tampoco figura en la convención sobre los Derechos del Niño. La niñez forma parte intrínseca de cada pueblo, no habiendo entonces, necesidad de reafirmar dicho derecho en cuanto derecho de los pueblos, en un instrumento de esta naturaleza. No obstante, podemos considerar que algunos artículos en efecto tutelan determinados aspectos del derecho de cada niño a formar parte de un pueblo, como el artículo 11.(1), sobre la lucha contra el traslado ilícito de los niños al exterior de su país; el artículo 21 (b), que dispone que la adopción de un niño por personas provenientes de otro país debe ser excepcional; y los artículos 7 y 8, que reconocen el derecho a una nacionalidad y a la identidad, respectivamente.

Los principios generales. El artículo 2 contiene la prohibición de discriminación, semejante a la que figura en los demás instrumentos en materia de derechos humanos. Sólo dos aspectos de este artículo merecen un breve comentario. Por primera vez, se hace una prohibición expresa de la discriminación basada en el origen étnico de la persona. El artículo 2 amplía la protección contra la

discriminación ya establecida en otros instrumentos al prohibir expresamente no sólo la discriminación basada en las características de sus padres o tutores.

El artículo 3 de la Convención consagra el principio que el interés superior del niño será “*una consideración primordial*” en todas las medidas que le afectan. El concepto del “*interés superior del niño*” ha despertado algunas inquietudes, Algunos recelan que este principio debilita la fuerza de la Convención en cuanto afirma del niño como sujeto de derecho, pues el goce y ejercicio de todos los derechos enumerados en ella estaría condicionando a eventuales conflictos con los intereses del propio niño. Otros se preguntan si este principio no permitiría condicionar el contenido de los derechos reconocidos en la Convención, no tanto base en supuestos conflictos con el bienestar del niño en casos concreto, sino para la niñez en general, con base en los valores “superiores” de una sociedad o cultura.

Este principio tiene su origen en el derecho común, donde sirve para la solución de conflictos de interés entre un niño y otra persona. Esencialmente, el concepto significa que, cuando se presentan conflictos de este orden, como en el caso de la disolución de un matrimonio, por ejemplo, los intereses del niño priman sobre los de las otras personas o instituciones. Interpretando así, este principio favorece la protección de los derechos del niño, y el lugar central que debe ocupar en la convención constituye un valioso aporte a la ideología de los derechos del niño.

Por cierto, la Convención permite imponer a los derechos del niño límites destinados a asegurar la “*protección especial*” que necesitan los niños debido a su mayor vulnerabilidad y limitada madurez. Esa posibilidad no se deriva exclusivamente del principio de los intereses superiores del niño, sino que está reconocida explícita o implícitamente en varias disposiciones de la Convención. De todos modos, la posibilidad de una interpretación abusiva quizás inherente a toda disposición relativa a los límites de los derechos fundamentales no invalida al principio mismo, fundado e inclusive nece-

sario, en un instrumento que pretende definir los derechos de toda persona hasta los 18 años de edad.

El concepto de los intereses superiores del niño fue recogido del Principio dos de la Declaración sobre los Derechos del Niño de 1959. La Declaración dispone que el interés superior del niño debe ser *“la consideración fundamental”* únicamente en cuanto a *“la promulgación de leyes”* destinadas a la protección y bienestar del niño. La Convención amplía el alcance de este principio que, a tenor del artículo 3. Debe inspirar no sólo a la legislación sino también a *“todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas...”*

El artículo 5 de la Convención, relativo al papel de los padres en el ejercicio de los derechos del niño, establece el principio siguiente: *“Los Estados Parte respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los familiares o la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores y otras personas encargadas legalmente del niño, de impartirle, en consonancia con la evolución de sus reconocidos en la presente Convención”*.

En general, la Convención pretende definir los derechos del niño frente a la sociedad más que frente a la familia³. La Convención y su contenido no deben ser analizado como hecho aislado, y su contenido no deben ser analizado como hecho aislado, sino en su

³ El impacto de la Convención en el seno de la familia es otro tema que ha despertado mucho interés, y hasta inquietud. En los países nórdicos existe, en el derecho y en la política social, una tendencia a ampliar cada vez más los derechos del niño frente a su familia, tendencia que se puso en evidencia durante los debates del grupo de trabajo. También se pusieron de manifiesto opiniones opuestas, tanto por países industrializados como por países periféricos que se esfuerzan por mantener valores sociales tradicionales. En esta última reunión ordinaria del grupo de trabajo, por ejemplo, el representante de Senegal propuso incluir en la Convención una disposición sobre la obligación de los niños a respetar a sus padres. La República Federal Alemana, en un memorando dirigido a los participantes de la reunión de revisión técnica, propuso la inclusión de un artículo que disponía que la legislación nacional pudiera fijar una edad al llegar a la cual el niño tendría competencia para ejercer algunos de sus derechos sin el consentimiento de sus padres, argumento que, salvo disposición contraria, los derechos de los niños no son ejercidos por ellos sino por sus padres.

contexto, como un aporte a un *corpus juris* existente, o sea, al Derecho Internacional de los derechos humanos. Dos derechos ya ampliamente reconocidos tienen especial relevancia para la Convención, a saber, el derecho del niño a una protección especial y el derecho de familia a protección, en particular a ser protegida contra “*injerencias arbitrarias o ilegales*”. Se puede considerar que la interacción de esos dos derechos fundamentales determina la legitimidad de una injerencia del Estado, o del Derecho, en la vida familiar. Si la injerencia es necesaria para la protección del niño, es legítima, caso contrario, constituye una injerencia arbitraria en la intimidad de la familia, “*el elemento natural y fundamental de la sociedad*”. Esa relación permite apreciar la Convención en su contexto, y ayuda a entender que el propósito del artículo sobre la libertad de expresión, por ejemplo, no es el de permitirle a un niño demandar a su padre ante la justicia por haberle negado el derecho de expresarse libremente durante la cena, sino el de recurrir ante la justicia cuando es expulsado del liceo por haber expresado sus opiniones sobre cuestiones sociales o políticas.

Por otra parte, el deber del estado y la sociedad de proporcionarle al niño la necesaria protección legítima la intervención en la vida familiar, cuando la desprotección o la negación de los derechos de un niño llegan a perjudicar su bienestar o su desarrollo físico o psicológico. Si bien el principal objetivo de la convención es definir los derechos del niño frente a la sociedad, muchas de sus disposiciones también buscan aclarar el difícil equilibrio entre el derecho de la familia a la intimidad y del derecho del niño a la protección de la Convención. Como principio general que inspira la Convención, el artículo 5 establece un marco general para los diversos artículos que tratan aspectos concretos de la, relación entre la familia, el niño y el estado. Las consideraciones generales vertidas en el artículo 5 son tres, a saber: la reafirmación del rol natural de los padres en la crianza y educación de los niños; la confirmación de que son los niños mismos quienes ejercen sus derechos; y la introducción al concepto de evolución progresiva de la competencia del niño a ejercer sus derechos con creciente autonomía le permite superar una aparente contradicción entre los dos primeros conceptos.

La Convención representa un esfuerzo de reafirmación y de consolidación de los derechos del niño. La reafirmación de una amplia gama de derechos fundamentales en la Convención elimina cualquier duda que pudiese subsistir sobre el lugar del niño en el Derecho Internacional de los derechos humanos: no es el mero objeto del derecho a una protección especial, sino sujeto de todos los derechos reconocidos por la normativa internacional como «*derecho de toda persona*». Si eso parece indiscutible hoy, no era tan evidente ayer; como lo comprobaría un rápido cotejo de la mayor parte de los Códigos de Menores vigentes con los instrumentos internacionales, tales como el Pacto de San José o el Pacto Internacional sobre los Derechos Humanos Civiles y Políticos (O'Connell, 1999; Cillero, 1999).

Además, es posible la reafirmación de la mayor parte de los derechos fundamentales, aun reconocidos en otros instrumentos ingentes, realza el valor didáctico de la Convención, facilitando su utilización en cualquier programa de concientización, movilización, educación y capacitación de toda índole.

Un aspecto importante de la Convención es la incorporación al Derecho internacional vinculante de algunos derechos previamente reconocidos al nivel de declaraciones. Un ejemplo es el artículo 37 (b) de la Convención que dispone en su parte pertinente que «*La detención, encarcelamiento y/o prisión de un niño se utilizará tan sólo como último recurso y por el período más breve que proceda*». Antes de ser añadido a la Convención durante la reunión de revisión técnica, en diciembre de 1988, este propio o derecho sólo figuraba en las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de Justicia o «*Reglas de Beijing*». El artículo 40 de la Convención, sobre la justicia de menores, también contiene algunas disposiciones inspiradas directamente por las Reglas de Beijing, entre ellas el inciso 3 (a) sobre la conveniencia de establecer una edad mínima para la presunción de la incapacidad penal total; el inciso 3 (b), sobre la conveniencia de mecanismos de remisión para evitar la adjudicación cuando posible, y el inciso 4, sobre las medidas alternativas a la institucionalización del menor.

De igual importancia es la incorporación en la Convención de algunas disposiciones de la Declaración sobre los Principios Sociales y Jurídicos relativos a la Protección y el Bienestar de los Niños con particular referencia a la Adopción, y a la Colocación en Hogares de Guarda en los Planos Nacional e Internacional, de 1986. El artículo 21 de la Convención incorpora entre ellos el principio de que la adopción se efectuará únicamente por medio de las autoridades competentes; el principio según el cual la adopción internacional debe ser admitida únicamente como último recurso; y la prohibición de adopción con fines de lucro (Carrillo, 1996).

La convención, representa un valioso avance en el reconocimiento del niño, su verdadero valor no puede ser reducido a sus aportes a la normatividad internacional.

La confirmación del estatus del niño como sujeto de los derechos fundamentales de la persona humana, por ejemplo tienen consecuencias que trascienden ampliamente el ámbito jurídico. El reconocimiento de esta condición de sujeto de derechos constituye el punto de partida en todo esfuerzo de reflexión y concientización relativos al niño y su lugar en la sociedad, vale decir, su relación con nosotros los adultos.

El problema de la “*aplicación*” o puesta en práctica de los instrumentos de derechos humanos es a veces conceptualizado exclusivamente en términos jurídicos, o sea, la revisión de la legislación nacional con el fin de asegurar su compatibilidad, o eventualmente la incorporación del instrumento internacional a la normativa interna en forma directa, de manera que los tribunales nacionales valen por su cumplimiento por más importante que sea la incorporación de tales instrumentos a la normativa interna de los países, su valor moral y político es de igual o mayor importancia. Por parte, legitima las aspiraciones populares y sirve como marco de referencia para la evaluación del empeño y de los programas de todo gobierno, independiente de consignas ideológicas. Por otra, con instrumentos que afirman y codifican valores universales, se presta a esfuerzos de concientización y capaci-

tación a escala sectorial, local o inclusive popular, cuyo valor moral no depende de su vigencia formal.

La amplitud de los derechos y libertades enumerados en la Convención también realza su valor didáctico. El carácter global de la Convención que, a pesar de las protestas de algunos juristas, reafirma derechos fundamentales previamente reconocidos por la comunidad internacional, además de a que los propios del niño, indudablemente ayudará a que la Convención tenga un impacto más profundo y duradero en nuestras sociedades.

El valor de la Convención también depende de eficacia del comité de los derechos del niño, previstos por su parte dos y que velara por el cumplimiento de las obligaciones de los estados parte. Como es sabido, casi todo pacto en materia de derechos humanos establece un comité internacional para ese efecto. La Convención, a pesar de ser un texto muy extenso, conceptualmente hablando no entra en muchos detalles útiles para un uso operacional con indicadores que sirvan para evaluar su cumplimiento. Se trata de un documento relativamente genérico. Tal generalismo fue necesario para alcanzar un consenso cuasi universal entre diferentes culturas, religiones, legislaciones y posiciones políticas. Pero, naturalmente, ello conlleva un importante volumen de ambigüedades o indeterminaciones, que ha llevado a que se afirme que nació en un *vacuum cultural* (Ruíz-Giménez, 1996).

Cuando se leen los diferentes informes presentados por los Estados partes, en teoría dos años después de la ratificación y a continuación cada cinco años, se hace evidente que dichos informes contienen una gran cantidad de datos de gran interés. Pero los datos aportados son tan dispares que desarrollar estudios comparativos con ellos deviene una tarea prácticamente imposible o al menos, no claramente fiable.

La pregunta que espontáneamente viene a la mente es: ¿sería posible, para los futuros informes, que al menos una parte de los datos fueran comparables entre países? En tal caso dispon-

dríamos de una poderosa fuente de información para mejorar nuestros conocimientos sobre la infancia y sobre sus derechos desde una perspectiva universal.

Pero la tentación de homogeneizar un sistema de indicadores universalmente válido topa enseguida con la obviedad de que cada artículo de la Convención, en la práctica, tiene gran cantidad de distintas posibles interpretaciones, según su contexto cultural, histórico y conceptual. El propio concepto infancia, como ya hemos visto, no es entendido universalmente de la misma forma.

Pero tampoco lo son conceptos tan básicos como derecho, abuso, protección, etc. La influencia de cada macrocontexto es tan enorme, que cambia drásticamente la comprensión de la realidad. La propia investigación científica sobre el desarrollo infantil se ha fundamentado en una parte más que considerable sobre la cultura (o culturas) *occidental*. (Linaza, 1994; Delval, 1994).

Se sabe aún muy poco sobre la influencia de tales macrocontextos, incluidas las representaciones sociales adultas sobre la infancia existentes en cada cultura, sobre la vida de niños y niñas. Se está en los inicios de la investigación en este terreno, y queda mucho camino por recorrer (Tenorio, 2000; 2000a).

El desarrollo práctico de su contenido debe destacar y no olvidar las siguientes contribuciones científicas aún pendientes (Casas, 1992, 1998):

(a) Mejorar los indicadores existentes, que puedan servir de línea base.

(b) Desarrollar los métodos y metodologías apropiadas para recoger datos sobre la infancia en general.

(c) Desarrollar metodologías para comprender mejor la situación de niñas y niños en circunstancias de especial dificultad, así como sus necesidades.

(d) Desarrollar medios para compartir las informaciones que se deriven de la construcción de métodos informativos e integrados sobre la infancia a nivel universal.

El artículo 44 de la Convención prevé que además de los Estados parte, también UNICEF y otros cuerpos y agencias de la ONU pueden ser invitados a presentar informes. En la práctica, el Comité sobre los Derechos del Niño, órgano oficial previsto en la propia Convención para realizar su seguimiento, ha pedido también la colaboración de las ONGs internacionales y nacionales. A pesar de todo, la mayoría de los informes disponibles (salvo en unos pocos países, como Reino Unido y Noruega) existe un único informe, realizado por el Gobierno de aquel país, y que, por tanto, como ha dicho Verhellen (1992), corre el riesgo inherente de *ser juez y parte*.

Hay un creciente consenso acerca de que, para que la Convención devenga una realidad para *todos*, hará falta mucha más investigación rigurosa sobre las situaciones en que vive la infancia en los distintos países del planeta, y en especial, mucha más investigación valorativa, que nos permita analizar sistemáticamente las políticas y programas de intervención orientados a la mejora de dichas situaciones.

Ahora bien, ¿cuáles son los retos de futuro?, siguiendo a Casas (1994), se puede responder en los siguientes cinco puntos:

Son necesarias mejoras en todo el mundo en nuestra capacidad para monitorizar el cumplimiento (y los avances en el mismo) de los derechos especificados en la Convención, en y con los Estados parte. Los informes de cada Estado deben ser considerados una fuente de información valiosa, pero no la única.

Se debe interpretar el contenido de la Convención tan intensamente como sea posible, en la dirección del *superior interés de la niña o el niño*, y pedir coherencia en ello a los Estados que hacen parte de la Convención.

Hay que trabajar en sistemas de monitorización internacionales, que incluyan aspectos tradicionalmente invisibles de la realidad infantil, por falta de datos estadísticos regulares. En este aspecto, hace falta el apoyo de las ONGs y de las universidades y centros de investigación. Nuestras representaciones sociales acerca de la infancia imponen límites incluso a las actividades científicas, y deben ser afrontados.

Se debe investigar para poder cambiar las actitudes y representaciones sociales sobre la infancia, ya que, por estar profundamente enraizadas, dificultan la construcción de un nuevo clima social favorable a la infancia y a la mejora de su calidad de vida. Para este propósito hay que cooperar extensamente con los medios de comunicación social, cuya contribución a la monitorización de la Convención podría ser muy importante.

4.2. La infancia como sujetos de derechos: desarrollos latinoamericanos

En el contexto latinoamericano, un grupo de juristas, sociólogos y pedagogos ha estudiado lo relativo a la cultura y a los mecanismos del control socio-penal de la infancia desde el momento de la colonización hasta la aparición de las primeras leyes específicas de la “*menor edad*”, momento que es posible ubicar en la década de los veinte del siglo XX (García y Carranza, 1999; García, 1990, 1999; 1999a). Los resultados confirmaron que la historia de la infancia es la historia de su control; es decir, es posible reconstruir la historia de la infancia concentrándose en el estudio de los mecanismos “*punitivo-asistenciales*” que la inventan, modelan y reproducen.

Esta concepción jurídica del infante como “*menor*”, que aún persiste en las legislaciones sobre la infancia, tiene que ver con los procesos sociales e institucionales del “*descubrimiento*” de la infancia en los países latinoamericanos. Una vez “*descubierta*” la infancia en la conciencia social, la familia y fundamentalmente la escuela cumplen un papel central en la consolidación y reproduc-

ción ampliada de esta categoría. Sin embargo, se sabe que no todos los sujetos de esta categoría tienen acceso a la institución escolar o no todos los que acceden poseen los recursos (en sentido amplio) suficientes para permanecer en ella. Por este motivo, las diferencias que se establecen en el interior de la categoría infancia entre aquellos que tienen acceso a la escuela y los “*otros*” es tan enorme que una concepción única de infancia no podrá abarcarlos. Los excluidos se transformarán en “*menores*” y para ellos será necesaria la construcción de una instancia específica de control y socialización, los tribunales de menores, que funcionan basándose en los principios de la doctrina de situación irregular.

En los últimos años, no obstante, comienza a instalarse en la conciencia jurídica y social una nueva inversión radical del paradigma del “*menor*”. La Convención Internacional de los Derechos del Niño constituye al mismo tiempo la evidencia y el motor de estas transformaciones. La región de América Latina y el Caribe ha sido pionera en el proceso mundial de ratificaciones de este tratado internacional, omnicompreensivo de los derechos humanos de todos aquellos que aún no han alcanzado los dieciocho años. Más aún, todos los países de América Latina y el Caribe no sólo han ratificado la Convención, sino que además la han transformado en ley nacional mediante un trámite de aprobación parlamentaria (Gross, 1996).

La lucha por ampliar el estatus de ciudadanía al conjunto de la infancia pone definitivamente en evidencia la claridad e importancia del nexo existente entre su condición jurídica y su condición material. La Convención Internacional supone un punto de no retorno, donde las necesidades se manifiestan como derechos para la inmensa mayoría de la infancia latinoamericana (Müller, 1996, 1998; García, 1998).

En <<*El derecho de “menores” como derecho mayor*>> García y Carranza (1999), muestran como para el caso latinoamericano hasta 1988, la historia de la infancia de este continente todavía no había llamado la atención de a los historiadores profesionales. Por

ello un grupo de juristas, sociólogos y pedagogos latinoamericanos diseñaron un programa de investigación dividido en dos etapas. La primera abarcando cinco países (Argentina, Colombia, Costa Rica, Uruguay y Venezuela), debía dar respuesta al interrogante relativo a la cultura y los mecanismos del control socio-penal de la infancia, desde donde fuera posible obtener información, punto temporal que en casi todos los trabajos se ubicó en los primeros períodos del proceso de colonización hasta la aparición de las primeras leyes específicas de la “*menor edad*”, momento que es posible ubicar en la década del 20 del siglo XX.

Los resultados permitieron confirmar una hipótesis previa así como abrir una nueva perspectiva de investigación. La hipótesis confirmada se vincula a los trabajos citados de Philippe Ariès, que consideran que la infancia no constituye una categoría de carácter ontológico, siendo por el contrario el resultado de un complejo proceso de construcción social que la “*descubre*” en la conciencia colectiva alrededor del siglo XIX. La perspectiva novedosa por su parte, puede condensarse en la afirmación de que la historia de la infancia es la historia de su control. En otras palabras, esto significa que es posible reconstruir la historia de la infancia concentrándose en el estudio de los mecanismos “*punitivo asistenciales*” que la inventan, modelan y reproducen.

En la segunda parte de la investigación, se propuso analizar la creación y la evolución de las legislaciones nacionales sobre la infancia desde la primera ley específica, hasta la última actualmente en vigor en los diferentes países.

Se buscó entonces confrontar la legislación en vigor, en especial, con la “*Convención Internacional de los Derechos del Niño*”⁴ y los instrumentos de la llamada “*Doctrina de las Naciones Unidas de Protección Integral de la Infancia*” con el objeto de determinar en qué medida la legislación nacional se adecuaba sustancialmente a esta nueva doctrina, lo que significaba el mismo

⁴ Para efectos de exposición se citará como CIDN

tiempo medir su grado concreto de eficacia en la protección de los derechos humanos específicos de los niños y adolescentes latinoamericanos (García-Méndez, 1999a).

La investigación analiza críticamente la tradición jurídica latinoamericana que hace énfasis sobre la concepción del niño como “*menor*”, o lo que es lo mismo, la legislación “*minorista*”. Los autores encuentran que mientras los nuevos principios político-jurídicos internacionales consideran a la categoría infancia como pleno sujeto de derechos, las legislaciones latinoamericanas insisten en la llamada “*doctrina de la situación irregular del menor*”.

<<la protección de un supuesto “menor delincuente-abandonado” constituye la materia prima sobre la cual se apoya una endeble pero persistente construcción que sirvió y todavía hoy sirve de base al (no) Derecho de Menores latinoamericano, un no Derecho que corresponde perfectamente a una no infancia.>> (García-Méndez y Carranza, 1999: 44)

En este contexto de aclaración, es necesario agregar varias premisas para comprender la concepción de infancia como sujeto de derechos que subyace en la reciente tradición jurídica latinoamericana sobre la infancia.

(a). La escasa literatura histórico-crítica sobre la infancia coincide, sin excepciones, en confirmar el carácter recientísimo de cualquier consideración jurídica que perciba a la infancia como sujeto de derechos.

(b). El concepto de infancia, como sujeto de derechos, es no sólo reciente, sino además preciso, sobre todo en relación con el mucho más ambiguo concepto de infancia como sujeto social.

(c). El tema de la infancia, como sujeto de derechos, está estrechamente vinculado con el tema de la ciudadanía.

(d). El tema de la ciudadanía está indisolublemente vinculado con el tema de ciudadanía, porque “*nadie que se ocupe con seriedad del tema de la infancia desde la perspectiva de sus derechos, puede obviar el tema de la democracia. Sin embargo, casi nadie de aquellos que se ocupan con seriedad del tema de la democracia, se ocupa de la infancia como asunto específico...*” (García y Carranza, 1999)

(e). El concepto de infancia como “*sujeto de derechos*” evoca, en forma inexorable, el concepto jurídico (aunque no sólo jurídico) de autodeterminación.

(f). Nada más ajeno a la historia de la infancia que el concepto de autodeterminación. El único “*derecho*” que la infancia ha tenido es el no-derecho de la “*protección*”.

(g). El sentido real de la protección a la infancia o de la infancia se constituye como eufemismo para construir y legitimar una semántica y unas prácticas que son la negación real del concepto de autodeterminación.

(h). En este contexto, el concepto opuesto al de autodeterminación es el concepto clave para entender el carácter histórico en América Latina (por lo menos hasta el CIDN) de la relación entre los niños y el Estado y los niños y los adultos: este concepto es el concepto de discrecionalidad.

(i). A su vez, toda la retórica de la protección constituye un eufemismo para legitimar las prácticas y el discurso de la discrecionalidad.

(j). Los eufemismos, en general, y muy especialmente en este contexto, constituyen una pieza central para la conformación de la semántica de la discrecionalidad. La afirmación del filósofo Jacques Derrida, en un texto sobre el “*apartheid*”, en el sentido de que no podría existir racismo sin sus correspondientes palabras, se deja extrapolar –mutandis mutandi- a esta situación.

(k). En una especie de efecto invertido, la incapacidad política de la infancia, que se deriva de su carácter de ciudadanía incompleta, construye y legitima su incapacidad civil, la que a su vez construye y legitima su incapacidad de hecho. Lo verdaderamente interesante en este caso es el posible carácter circular de este razonamiento. En otras palabras, esta frase admite ser construida en sentido inverso, exactamente con el mismo resultado.

A continuación interesa mostrar –en forma breve y esquemática- la génesis y el desarrollo del proceso de construcción de incapacidad de la infancia en la tradición latinoamericana (García-Méndez, 1999a: 61-73).

Un análisis histórico riguroso demuestra que la historia de la infancia es la historia de su control. Esta perspectiva parte del rechazo de considerar a la infancia como categoría ontológica, sosteniendo, por el contrario, que la misma constituye el resultado de un complejo proceso de construcción social cuyos orígenes pueden ubicarse en los comienzos del siglo XVII. En otras palabras, lo anterior significa afirmar que la niñez de hoy no fue percibida como una categoría diferenciada de los adultos antes de dicho período. Esta posición remite al ya clásico trabajo de Ariès (1973; 1986; 1987), quien utilizando una fuente documental de carácter heterodoxo –como es la pintura de la época demuestra que antes del siglo XVIII, esos individuos pequeños se integraban totalmente al mundo de los adultos.

Las fuentes documentales de Ariès muestran a quienes hoy consideramos natural y obviamente como niños, vistiendo las mismas ropas que los adultos y realizando sus mismas actividades.

Con posterioridad al siglo XVIII, la utilización como fuente específica del retrato familiar permite demostrar una clara inversión de la tendencia descrita. Aquellos individuos pequeños aparecen con ropas diversas, ubicados en el centro del retrato familiar. Una historia crítica posterior permitirá percibir, con nitidez, el alto precio que la infancia pagará por esta nueva centralidad: pérdida total de la auto-

nomía y origen de una cultura jurídico-social que vincula indisolublemente la oferta de protección a la declaración previa de una incapacidad que primero será “*natural*” y luego “*científicamente*” será reconocida como jurídica.

A la incapacidad hay que protegerla, siendo que este tipo de protección resulta casi siempre un mero sustituto verbal de la caridad. Por su parte, el ejercicio de la caridad implica asumir la discrecionalidad como comportamiento institucional y/o personal rutinario.

Hasta aquí, lo que desde la perspectiva actual puede ser entendido como la prehistoria de la incapacidad de la infancia. Sobre esta incapacidad “*originaria*”, esencialmente política y cultural, se asentará, obviamente en forma hegemónica, una incapacidad derivada de corte médico-jurídico; la doctrina de la situación irregular sintetiza este conjunto de incapacidades.

El llamado derecho de menores, cuya mera mención evoca en forma automática la imposibilidad del ejercicio autónomo de los derechos, constituye el hilo conductor donde es posible (y necesario) reconstruir la historia moderna de la incapacidad.

Para rechazar posibles intromisiones e interferencias –sobre todo por parte del resto del derecho-, el derecho de menores se autopercibe y se proclama, mucho más que como específico, como autónomo.

Así como la incapacidad exige protección y la protección, discrecionalidad, la discrecionalidad se opone radicalmente a la existencia de áreas de dominio autónomo de la persona.

No parece haber ninguna duda sobre la autoproclamada autonomía del derecho de menores; al “*derecho*” de menores es profundamente autónomo, sobre todo y en forma muy especial, con relación al derecho constitucional. La tan mentada autonomía del derecho de menores no cumple otra función que la de

legitimar la negación de todos los derechos que las constituciones de América Latina, desde mediados del siglo XIX, consagran no sólo para los ciudadanos, sino también para todos los seres humanos sin excepción.

Como inspiración filosófica, la Ciudadanía Infantil constituye la negación global de esta ideología tutelar. Como texto jurídico, la Ciudadanía Infantil se opone en forma específica y detallada al “derecho” de menores.

Como instrumento específico que consagra los derechos humanos de la infancia, la CIDN sienta las bases para la construcción plena de la ciudadanía, proceso este que, sin embargo, es necesario recoger en toda su complejidad como se verá un poco más adelante. ¿Cuáles otras implicaciones encierra el tema de la incapacidad y la minoría?

A partir de este abanico de incapacidades que los distintos saberes supuestamente sólo reconocen, aunque en realidad como se ha visto se trata de incapacidades construidas a través de los siglos, se generan los eufemismos que regulan todo el tratamiento de la minoridad.

El concepto de infancia como sujeto de derechos ocupa, en la historia del derecho, un lugar muy reciente. Ser sujeto de derecho no debería significar, otra cosa que ser sujeto de la ley. Sujeto de la ley entendido como lo opuesto a ser sujeto de una voluntad discrecional; sin embargo, autonomizado de las trabas (que en forma de garantías supone el derecho constitucional), el derecho de menores “*resuelve*”, de manera negativa, la dicotomía: sujeto de la ley *versus* objeto de la discrecionalidad.

El derecho de menores crea leyes “*protectoras*”, cuyo contenido esencial consiste en institucionalizar la voluntad omnímoda de un juez que debe actuar como un “*buen padre de familia*”, si el conflicto involucra a un menor, o a la voluntad omnímoda de un padre, quien debe actuar con la autoridad y discrecionalidad de un juez, si se trata de un niño o un adolescente.

Como se ve, la metáfora del buen padre de familia tiene un sentido doble y, porque no decirlo, profundo para la ideología tutelar. En el primer caso, regula las relaciones de una parte de la infancia con las instituciones del Estado, en la otra, regula la relación de la otra infancia con los adultos.

Autónomo del derecho constitucional, el derecho de menores se construye como un derecho que no es ley (en su sentido de voluntad abstracta); de un juez que no es juez; de un proceso que, por supuesto, no es un proceso y, sobre todo, de un sujeto que si algo no es, es ser sujeto. Este proceso puede ser comprendido como el resultado de un pacto, siempre frágil y provisorio, entre el saber (poder) médico y el saber (poder) jurídico.

La apariencia de las formas jurídicas, con el contenido de la discrecionalidad que caracteriza a las intervenciones médicas, es el resultado final de esta situación, legitimada en la excepcionalidad de su objeto (excepcionalidad que se asienta en resaltar en forma permanente lo que los niños tienen de diverso respecto de los adultos (madurez), y no sobre el resto de los atributos que poseen en común –conquista todavía apoyos o, por lo menos, tolerancias objetivamente cómplices, incluso entre destacados juristas (no sólo progresistas sino, en general, garantistas). Este último hecho confirma, dicho sea de paso, el carácter hegemónico de la ideología tutelar.

La CIDN constituye la más clara, extensa y profunda ruptura con la ideología y práctica del proteccionismo tutelar, que encuentra en la doctrina de la situación irregular su expresión ideológica más consistente. La Convención ha sido definida, con frecuencia, como una verdadera revolución copernicana, que transforma al “*menor en ciudadano*”. Este concepto de minoridad supone, en la práctica, la existencia de una cultura profundamente negadora, no sólo de la ciudadanía de la infancia, sino también de su condición de persona.

Por eso, no resultaría exagerado afirmar que la CIDN constituye una revolución francesa que llega a los niños con doscientos

años de atraso. El carácter nítido de la distinción entre los derechos del hombre y del ciudadano, tal como aparece consagrado en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789, se ha ido relativamente opacando (para mal o para bien) debido al uso políticamente difuso e indiferenciado que, separado de su base jurídica, se ha hecho del concepto de ciudadanía.

La persistencia de un uso que podríamos convenir en denominar político-cultural del concepto de ciudadanía, exige, si en verdad no queremos recaer en los eufemismos del pasado, una seria reconstrucción del alcance y significado del concepto de ciudadanía que tome en cuenta, con seriedad, su dimensión estrictamente jurídica.

Desde la revolución francesa hacia acá, se ha entendido que los derechos del hombre se refieren a aquellos derechos inherentes a la persona humana, mientras que los derechos del ciudadano implican adicionalmente un determinado status político-jurídico que significa la incapacidad plena para ejercer la titularidad activa de los derechos de la persona.

Desde el punto de vista de la revolución francesa, todos los ciudadanos son personas, pero no todas las personas son ciudadanas. Pero, además, desde mucho antes de la revolución francesa sabemos que no todos los seres humanos son personas. Los niños y hasta no hace mucho tiempo las mujeres (situación que todavía hoy parcialmente persiste) forman parte de esta categoría de no personas, a la cual, por supuesto, corresponde un no-derecho en los términos en que hemos visto que funciona el “*derecho*” de menores.

Por ejemplo, en el código civil napoleónico de 1804, el ejercicio de los derechos civiles resulta independiente de la condición de ciudadano, aunque obviamente no de la calidad de la persona.

La necesidad de una reflexión más profunda sobre los usos y significados del concepto de ciudadanía se vincula con el hecho his-

tórico que en un sentido estricto (que en este caso es el sentido jurídico), cumplida su función inclusiva revolucionaria contra el orden feudal, el concepto de ciudadanía se transforma –paradójicamente– en pieza clave de un nuevo orden, formalmente democrático, pero profundamente basado en la exclusión.

No propietarios, extranjeros, mujeres y niños precisan de un representante –el Estado, el patrón o el *pater familias*, según sea el caso –para ejercer sus derechos, por interpósita persona o por interpósita institución.

Es precisamente esta dialéctica de la exclusión sobre la que se basa el nuevo orden, la que ha estado y está todavía hoy presente en el conjunto de tensiones no resueltas entre ciudadanía y democracia en los países latinoamericanos.

Tensión que en el pasado se refería, en forma clara, a no propietarios, extranjeros y mujeres y que hoy, justamente por la reconstrucción del niño como sujeto de derecho que realiza la CIDN, involucra de pleno derecho a la categoría de infancia.

Antes de la CIDN, ni siquiera se percibía a la infancia como objeto de exclusión. Por lo demás el CIDN supera cualquier perspectiva dicotómica de la infancia entendida como sujeto social *versus* sujeto de derecho. En la era de los derechos humanos toda persona, por el mero hecho de serlo, resulta automáticamente sujeto de derechos. Obviamente desde la creación de la CIDN para acá, en términos jurídicos, el carácter de persona de la infancia no está más en discusión. En otras palabras, no sólo en el derecho, sino además en la práctica, la infancia ha adquirido el *status* de persona; el desafío consiste ahora en la marcha progresiva hacia la conquista de sus derechos ciudadanos.

Pensar la infancia como sujeto de derechos consiste en especificar el sentido y el alcance de sus derechos humanos. Estos últimos deben ser entendidos, en primer lugar y de manera fundamental,

como instrumentos aptos para cerrar progresivamente la brecha entre los derechos de la persona y los derechos del ciudadano.

No caben dudas que, en este contexto, el término “*progresivamente*” se vincula con fuerza a la neta distinción jurídica entre niños y adolescentes a la que se ha hecho referencia.

En la extensión y democratización del uso de las nuevas técnicas idóneas para la garantía de los derechos (técnicas que se caracterizan por una disminución radical de la intermediación político-burocrática, se llamen acciones de tutela, recurso de amparo, mandato de seguridad, etc.) están, quizás, las claves para la superación positiva de las exclusiones propias de las históricas promesas incumplidas del liberalismo latinoamericano.

Si es verdad que sólo con más democracia es que se superan los problemas de la democracia, entonces también debería ser verdad que sólo con más ciudadanía se superan los problemas de la ciudadanía.

El uso genérico e indiscriminado del término crisis ha provocado una profunda devaluación de su alcance y significado. Sin una especificación detallada, el uso del término crisis oculta y oscurece más de lo que aclara y revela. En este contexto, la crisis de la ciudadanía remite a la tensión entre las prácticas y políticas (no sólo económicas) de exclusión y los movimientos sociales que, “*tomándose en serio sus derechos*”, pugnan por consolidar un proceso de expansión cualitativo y cuantitativo de la ciudadanía.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, la cuestión de la infancia como sujeto de derechos constituye todo lo contrario a una problema de corte sectorial o corporativo. El desmonte y la deslegitimación de la cultura de la incapacidad constituyen una pieza central, aunque no exclusiva, en este proceso. No parece exagerado concluir afirmando que el problema de la ciudadanía de la infancia constituye un aspecto medular futuro de la ciudadanía de todos.

4.3. Las legislaciones de la infancia en América Latina: consideraciones evolutivas

En América Latina, particularmente en el contexto de la tradición jurídica napoleónica de derecho codificado, el proceso de transformación de la Convención en ley nacional ha generado lo que los especialistas denominan una verdadera situación de “*esquizofrenia*” jurídica. Esquizofrenia jurídica referida a la vigencia simultánea de dos leyes, que regulando la misma materia resultan de naturaleza antagónica: por un lado, la Convención y por el otro, las viejas leyes de menores basadas en la doctrina de la situación irregular. La inercia político cultural, sumada a algunos problemas de técnica jurídica procesal determinaron que, en el plano judicial, se continuara con la aplicación masiva y rutinaria de las viejas leyes de menores, al tiempo que la aplicación de la Convención se convertía en un hecho excepcional y fragmentario. (García Méndez, 1999a; Calvento, 1999; Baratta, 1999; 1999a).

Si las cosas hubieran seguido su curso “*natural*”, es probable que la Convención hubiera permanecido, tal vez por muchos años, como un “*simpático*” instrumento del derecho internacional. Sin embargo, Brasil cambió el rumbo “*natural*” de la historia, desatando un proceso absolutamente inédito en la tradición socio-jurídica de la región: la producción democrático participativa del derecho, en este caso, de un nuevo derecho para la infancia. Un proceso que –dicho en palabras de Pietro Barcellona-, citado por Calvento (1999:284) permitió “*redescubrir que el carácter estructuralmente normativo del ser social es un recurso de poder, porque la capacidad de producir normas es una competencia social difusa y no solamente una prerrogativa de los parlamentos*”.

No parece exagerado afirmar que el proceso de transformaciones jurídicas que desembocó en la aprobación del Estatuto del Niño y del Adolescente de Brasil en 1990, constituye tal vez el motivo de mayor intercambio e integración que, en el campo social, Brasil ha tenido con el resto de América Latina, poniendo fin a una larga

tradición de mutua ignorancia con el resto de la región (Müller, 1996, 1998; Rizzini, 1992).

En este contexto brasileño, al descubrir, en forma empírica, la íntima conexión entre los problemas de la infancia y los problemas de la democracia y, en el marco del proceso popular de construcción de una nueva Constitución que indicaba con claridad el fin de un cuarto de siglo de autoritarismo militar, el embrionario movimiento de lucha por los derechos de la infancia se articuló en torno a la preparación de enmiendas populares a ser introducidas en la nueva Constitución (mecanismo previsto por la propia Convención Constituyente).

El resultado fue la incorporación a la nueva constitución brasilera, aprobada finalmente en octubre de 1988, de dos artículos claves para el desarrollo de un nuevo tipo de política social para la infancia: la política social pública. El artículo 227, constituye una admirable síntesis de la futura Convención, que para la época circulaba en forma de anteproyecto entre los movimientos de lucha por los derechos de la infancia. El otro artículo decisivo fue el 204 (particularmente en su inciso II) el que, legitimando la articulación de esfuerzos coordinados entre gobierno y sociedad civil, colocaba las bases explícitamente jurídicas para la reformulación de una política pública, ya no más entendida como mero sinónimo de política gubernamental, sino como el resultado de una articulación entre gobierno y sociedad civil.

Que una reivindicación por la mejora de las condiciones materiales de la infancia se expresará bajo la forma de una norma jurídica, nada menos que de rango constitucional, significaba una doble ruptura inédita en la región. En primer lugar, una ruptura con un “*sentido jurídico común*” que a la época en forma abierta y hoy en una forma solapada y vergonzante, se expresa en la trillada frase: “*en América Latina tenemos maravillosas legislaciones de menores que infelizmente no se aplican*”. En segundo lugar, una ruptura con el acuerdo tácito de que la Constitución muy en especial sus garantías individuales, invariablemente consagradas normativamente para to-

dos los habitantes, no debían interferir en la práctica de las tareas de “*compasión represión*” propias del (no) derecho y las políticas de menores. Aprobada finalmente la nueva constitución, los artículos 204 y 227 pusieron de inmediato en evidencia el flagrantemente inconstitucional de la legislación minorista vigente: el código de menores de 1979, dispositivo central en la política social del autoritarismo militar de las décadas pasadas.

Estos son, en forma muy breve y esquemática, los antecedentes del primer proceso de reforma legislativa en América Latina en el contexto de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

En realidad, puede decirse que en América Latina han habido dos grandes etapas de reforma jurídicas en lo que se refiere al derecho de la infancia. Una primera etapa, de 1919 a 1939, que introduce la especificidad del derecho de menores y crea un nuevo tipo de institucionalidad: la justicia de menores. Una segunda etapa, de la cual este libro precisamente pretende dar cuenta, que comienza en 1990 y continúa abierta y en evolución hasta nuestros días.

Cumplida la primera etapa del proceso de reformas, desde 1940 a 1990, los pocos cambios jurídicos ocurridos han sido invariablemente intrascendentes: variaciones sobre un mismo tema para decirlo en una forma un poco más elegante. El proceso de cambio jurídico y social que los movimientos de lucha por los derechos de la infancia concretan en Brasil en 1990 (pero que reconoce antecedentes inmediatos y directos por lo menos desde 1986), constituye un ejemplo extraordinario de conjunción de tres coordenadas fundamentales: infancia, ley y democracia. En este caso, la experiencia demuestra que los diversos problemas de la infancia sólo pueden ser reconstruidos en una clave distinta a la “*compasión-represión*” cuando se intersecan con el tema de la ley y el tema de la democracia.

Esto significa un rechazo rotundo a considerar los temas de la infancia desde cualquier perspectiva fragmentaria y sobre todo corporativista. La nueva relación infancia-ley, implica una profunda

revaloración crítica del sentido y naturaleza del vínculo entre la tradición jurídica y la condición material de la infancia.

Pero las transformaciones de la segunda etapa de reformas legislativas (1990 en adelante) no se refieren solamente a un cambio profundo y sustancial en los contenidos de la ley. Se trata además, de un cambio en los mecanismos de producción del derecho; de un nuevo derecho para todos los niños, no sólo para aquellos en “*situación irregular*”. A partir de la experiencia del Brasil, todo el resto de las reformas legislativas (con mayor o menor nivel de participación social y con una mejor o peor técnica jurídica), dejaron de ser esotéricas y clandestinas reuniones de “*expertos*” que trabajaban en los sótanos de los Ministerios de Justicia, para convertirse en inmensos laboratorios político-sociales de producción jurídica democrática.

La década de los 80 para América Latina en general y su segunda mitad para Brasil en particular, coincide con la retirada, más o menos ordenada, más o menos caótica, de las dictaduras militares instauradas en la década del 70. En América Latina, el complejo, difícil y contradictorio retorno a la democracia coincide con el surgimiento y difusión de la Convención. Por primera vez, un instrumento con forma de ley capta seriamente la atención de los movimientos sociales, por otra parte, políticamente enfrentados, en general, a los gobiernos autoritarios.

Sin embargo, la asimilación de este instrumento legal no fue fácil y no faltaron las críticas de distinto tipo. Desde aquellos que afirman que cualquier intento de juridificación de los derechos de la infancia significaba en la práctica negar o, por lo menos, poner una camisa de fuerza a sus derechos naturales, hasta aquellos que veían en la Convención otra más o menos sutil intervención del imperialismo. En realidad, los motivos profundos por los que la Convención logra finalmente imponerse con tanta intensidad esperan un análisis más detallado. Es posible, sin embargo, que su comprensión y aceptación como instrumento específico de derechos humanos haya jugado un papel fundamental en su instalación socio-jurídica definitiva.

También es probable que haya sido decisiva la intuición de algunos grupos de activistas sociales, en el sentido de que no es sólo la democracia la que garantiza la lucha por los derechos, sino que es también, y fundamentalmente, la que garantiza la lucha por los derechos, sino que es también, y fundamentalmente, la lucha por los derechos lo que garantiza la democracia. Fue precisamente, esta “*intuición*” la que jugó un papel determinante en la primera incorporación constitucional de la Convención. En el Brasil de fines de los 80, fueron juristas con sensibilidad educativa y, sobre todo, educadores con una altísima sensibilidad jurídica, los que instalaron un tipo, felizmente heterodoxo, de lucha por los derechos en el campo del derecho.

El proceso de reformas legislativas que comienza a mediados de la década los 80 en Brasil, y se extiende hasta nuestros días a todos los países de América Latina, debe ser también entendido como un inmenso laboratorio para la democracia y para el derecho.

En la Europa de los 80, muy particularmente en Italia y en menor medida en Francia, surge un movimiento de uso alternativo del derecho que proyectó en América Latina una cierta influencia en el plano intelectual y académico, aunque no el plano de lo político. El ambiente político en el que nace y se desarrolla el movimiento del uso alternativo del derecho (en Europa) podría en forma esquemática sintetizarse como sigue. En un contexto de bloqueo de la situación política caracterizado por la inmovilidad del porcentaje electoral para los partidos progresistas, de una creciente producción intelectual crítica en el campo del derecho y de la profesionalización democrática de los operadores de la justicia (concursos públicos y carrera judicial), surge la propuesta de utilizar en una clave distinta a la tradicional, el derecho existente. La falta de una mayor base de sustentación política y la incapacidad o imposibilidad de políticas de alianzas, determinaron la inexistencia de condiciones para la transformación legislativa. Se trataba, en otras palabras, de usar, con un contenido progresista y transformador, la discrecionalidad propia de la función judicial. Es el intento de utilización crítica de un derecho –muchas veces-, razonablemente democrático o el rechazo a las interpretaciones regresivas de las normas jurídicas procesales, impuestas y legitimadas por las varias caras de la emergencia (mafia, terrorismo, etc.).

Muy distinta es la situación en el contexto latinoamericano. En América Latina de los 80, no sólo se carecía de un derecho “razonablemente democrático”, sino que contábamos con un derecho explícitamente autoritario y antidemocrático. Esta situación era, particularmente, evidente en las áreas del (no) derecho constitucional y del derecho penal. El derecho de menores, basado en la doctrina de la situación irregular, no constituye, por supuesto, un sub-producto de las dictaduras militares de los 70, pero se adoptó maravillosamente a su proyecto “social”. La discrecionalidad omnimoda del derecho de menores legitimada en la bondad protectora de sectores débiles y sobre todo incapaces, constituyó una fuente preciosa de inspiración para el derecho, el proyecto regresivo del autoritarismo, de los 70 y los 80, de convertir a ciudadanos en súbditos, descansaba en la “memorización” de todo el derecho, muy especialmente el penal y constitucional.

De las múltiples consecuencias negativas, producto de los autoritarismos de los años 70 y 80, una de ellas se refiere a su impacto negativo sobre la ya frágil cultura del derecho en América Latina. Sin lugar a dudas, el autoritarismo y sus secuelas exacerbaron todas las tendencias negativas que, sobre todo en el plano de las relaciones derecho-realidad, derecho-democracia y derecho-ciudadanía, imperaron e imperan desde la colonia hasta nuestros días.

Aún con el objeto de descubrir la democracia y la condición de ciudadanía, los gobiernos autoritarismos no subestimaron las capacidades técnicas del derecho como instrumento eficiente de dominación.

El derecho de menores particularmente en su carácter de eficiente instrumento de control social, especialmente a través de su conocida “vocación” para la criminalización de la pobreza, convivió cómodamente con toda la política social. La discrecionalidad omnimoda del derecho de menores, donde la legitimidad consistía en la mera legitimación de lo “que más conveniente” el responsable de su aplicación, constituyó una fuente preciosa de inspiración para el derecho penal y constitucional del autoritarismo.

El movimiento del nuevo derecho de la infancia no sólo espera un balance crítico, sino además una profunda reflexión relativa a sus potenciales consecuencias y a su carácter contaminante positivo (y si fuera el caso negativo) sobre el resto del derecho.

Cuadro 5. *Concepciones de la infancia como sujeto de derechos*

Infancia como sujeto de derechos
<p>(1) Los estudios histórico-jurídicos sobre la infancia en América Latina “descubren” un niño y una niña como <i>menores</i>, es decir, algo así como <i>ciudadano aún no del todo</i>, en diferentes espacios de la vida social.</p> <p>(2) La Convención Internacional de los Derechos del niño, ofrece un reconocimiento formal del niño como sujeto de derechos, así como persona con derechos.</p> <p>(3) La tradición legal latinoamericana la infancia se ha concebido hasta no hace mucho como un objeto pasivo de la “<i>protección-represión</i>”.</p> <p>(4) Que la infancia adquiera pleno estatus social como <i>sujeto de derecho</i>, implica un cambio profundo de perspectiva: no sólo la infancia tiene derecho a ser protegida, a ser atendidos sus problemas y ante sus carencias, sino que también tiene <i>derechos civiles y políticos</i>, claramente vinculados a las libertades básicas, y, en su protección, a la calidad de vida.</p> <p>(5) La infancia latinoamericana, se ha pensado desde ciertas doctrinas jurídicas como una categoría ontológica, es decir, como objeto pasivo de “<i>protección-represión</i>”.</p> <p>(6) Las concepciones de la infancia como sujeto de derechos en los países latinoamericanos remiten sin dudas a la persistencia en este continente de la llamada “<i>doctrina de la situación irregular</i>”. Esta “<i>doctrina</i>” de la situación irregular confunde (activa e intencionalmente) la protección de una categoría de sujetos débiles con la legitimación de formas irrestrictas de intervención coactiva sobre los mismos.</p> <p>(7) Existen en América Latina dos tipos de infancia. Aquella con sus necesidades básicas satisfechas (niños y adolescentes) y aquella con sus necesidades básicas total o parcialmente insatisfechas (los “<i>menores</i>”).</p> <p>(8) La concepción de la infancia en la Convención sobre los Derechos del Niño, para los efectos de su aplicación define al niño como “<i>todo ser humano menor de dieciocho años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad</i>”.</p>

Fuentes: Casas (1992, 1998); Baratta (1999); Calvento (1999); Cillero (1999); García Méndez (1992, 1998, 1999, 1999a); García y Carranza (1999), O'Donell (1999); Müller (1996; 1999).

4.4. A manera de conclusión: las concepciones de la infancia como sujeto de derechos

1. Los estudios históricos- jurídicos sobre la infancia que datan de 1988, nos muestran como esta se concibió como un sujeto-objeto caracterizado por ser “*menor-edad*” en las primeras legislaciones que se pueden ubicar en la década del 20 del siglo XX. En este contexto, la hipótesis confirmada por estos estudios, se vincula al trabajo pionero, y hoy clásico de Philippe Ariès, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, que afirma que la infancia no constituye una categoría de carácter ontológico, siendo por el contrario el resultado de un complejo proceso de construcción social que la “*descubre*” en la conciencia colectiva alrededor del siglo XVI. La perspectiva novedosa por su parte, puede condensarse en al afirmación de que la historia de la infancia es la historia de su control. En otras palabras, esto significa que es posible reconstruir la historia de la infancia latinoamericana concentrándose en el estudio de los mecanismos “*punitivo- asistenciales*” que la inventan, moldean y reproducen.

2. Las concepciones de la infancia como sujeto de derechos en los países latinoamericanos remiten sin dudas a la persistencia en este continente de la llamada “*doctrina de la situación irregular*”. Esta “*doctrina*” de la situación irregular confunde (activa e intencionalmente) la protección de una categoría de sujetos débiles con la legitimación de formas irrestrictas de intervención coactiva sobre los mismos. La protección de un supuesto “*menor delincuente-abandonado*”, constituye la materia prima sobre la cual se apoya una endeble pero persistente construcción que sirvió y todavía hoy sirve de base al (no) Derecho de Menores latinoamericano. Un no Derecho que corresponde perfectamente a una “*no infancia*”.

3. Una vez “*descubierta*” la infancia en la conciencia social, la familia y fundamentalmente la escuela cumplen un papel central en al consolidación y reproducción ampliada de esta categoría. Sin embargo, es sabido, que no todos los sujetos de esta categoría tie-

nen acceso a la institución escolar o no todos lo que acceden poseen los recursos. Por este motivo, las diferencias que se establecen en el interior de la categoría infancia, entre aquellos que tienen acceso a la escuela y los “*otros*”, son tan enormes, que un concepto único no podrá abarcarlos. Los niños y niñas excluidos se transforman en “*menores*” y para ellos será necesario la construcción de una instancia de control y socialización: los tribunales de menores, que funcionan con base en los principios de la doctrina de la situación irregular.

En otras palabras, las diferencias que se establecen al interior del universo infancia, entre los sectores incluidos en la cobertura de las políticas sociales básicas (educación y salud) y los sectores excluidos son tan enormes, que un concepto único no podrá abarcarlos. Los incluidos se transformarían en niños y adolescentes, los excluidos se transformarían en “*menores*”. La profundización de la crisis, provocaría un aumento del número de los “*menores*” y una disminución de números de niños adolescentes. La inexistencia de recursos para revertir los procesos de exclusión que en la mayoría de los países con las potencialidades de la región latinoamericana, resulta un claro ejemplo de falta de voluntad política, se sustituirá con la judicialización del problema, “*disponiendo*” coactivamente de aquellos casos más problemáticos dentro del grupo de los excluidos. Resulta casi obvio afirmar, que la intervención judicial solo puede suplir selectiva y simbólicamente, las deficiencias estructurales de la política social básica.

4. Antes de la Convención de los derechos del niño, todas las legislaciones latinoamericanas de menores se inspiraban sin excepción en los principios de la doctrina de la situación irregular. Una doctrina, que aunque vagamente formulada, marcó decisivamente las legislaciones de «menores» de nuestro continente, otorgándoles los rasgos que a continuación se enumeran:

(a). Estas leyes presuponen la existencia de una profunda división al interior de la categoría infancia: niños adolescentes y

menores (entendiéndose por estos últimos el universo de los excluidos de la escuela, la familia, la salud, etc.). En consecuencia, estas leyes que son exclusivamente de y para los menores tienden objetivamente a consolidar las divisiones aludidas dentro del universo infancia.

(b). Centralización del poder de decisión en la figura del juez de menores con competencia omnímoda y discrecional.

(c). Judicialización de los problemas vinculados a la infancia en situación de riesgo, con la clara tendencia a patologizar situaciones de origen estructural.

(d). Impunidad (con base en una arbitrariedad normativamente reconocida) para el tratamiento de los conflictos de naturaleza penal. Esta impunidad se traduce en la posibilidad de declarar jurídicamente irrelevante los delitos graves cometidos por adolescentes pertenecientes a los sectores sociales medio y alto.

(e). Criminalización de la pobreza, disponiendo internaciones que constituyen verdaderas privaciones de libertad, por motivos vinculados a la mera falta o carencia de recursos materiales.

(f). Consideración de la infancia, en la mejor de las hipótesis, como objeto de la protección.

(g). Negación explícita y sistemática de los principios básicos y elementales del Derecho, incluso de aquellos contemplados en la propia Constitución Nacional como derecho de todos los habitantes.

Estos rasgos sumariamente descritos, constituyen la esencia de la llama doctrina de la situación irregular. Por medio de esta doctrina jurídica, los jueces pueden declarar en situación irregular (y por ende objeto explícito de cualquier tipo de disposición estatal) al niño o al adolescente que enfrente dificultades-nunca definidas taxativamente-independientemente que las mismas puedan (ej. ado-

lescente infractor) o no (Ej. Niño víctima de abusos o malos tratos) ser atribuidas a su voluntad.

En pocas palabras, esta doctrina no significa otra cosa que legitimar una potencial acción judicial indiscriminada sobre aquellos niños y adolescentes en situación de dificultad. Definido un «menor» en situación irregular (recuérdese que al incluirse las categorías de material o moralmente abandonado, no existe nadie que potencialmente no pueda ser declarado irregular), se exorcizan las deficiencias de las políticas sociales, optándose por «soluciones» de naturaleza individual que privilegian la institucionalización o la adopción.

5. Existen en América Latina dos tipos de infancia. Aquella con sus necesidades básicas satisfechas (niños y adolescentes) y aquella con sus necesidades básicas total o parcialmente insatisfechas (los «menores»). Para los primeros, y salvo circunstancias del todo excepcionales, una ley como aquellas basadas en la doctrina de la situación irregular resultan inútiles o indiferentes. Sus eventuales conflictos con la ley (civil o penal), se dirimen por otras vías normativas y judiciales o, en el caso de constituirse en sujeto activo de la violación de dispositivos penales, la amplitud de las disposiciones jurídicas y el poder discrecional del juez, les evitan, en general, ulteriores complicaciones, pudiendo perfectamente evadir los circuitos judiciales en cuanto autores de una infracción penal. Para estos adolescentes, la impunidad resulta la cara opuesta y complementaria de la arbitrariedad.

Para los segundos, los «menores», esa suerte de producto residual de la categoría infancia, toda ley basada en la doctrina de la situación irregular, posee la capacidad potencial (y real) de decidir concretamente cada uno de los movimientos de su vida cotidiana. Desde su entrada coactiva en los circuitos de la asistencia social, hasta la facilidad en las declaraciones judiciales del estado de abandono, antesala de un corte decisivo e irrevocable de destrucción de la propia identidad.

Por estos motivos, cada uno de los mundos objetivamente vinculados a la cuestión de la infancia, ha comenzado a percibir claramente la inutilidad y/o ilegalidad de una parte considerable de los esfuerzos realizados en el contexto de leyes que criminalizan la pobreza, a la par que despojan de las más elementales garantías el tratamiento de los conflictos jurídicos de los sectores más vulnerables de la sociedad.

En los últimos años, una inversión radical de paradigma comienza a instalarse en la conciencia jurídica y social. La Convención Internacional de los Derechos del Niño constituye al mismo tiempo la evidencia y el motor de estas transformaciones.

La lucha por ampliar el estatus de ciudadanía al conjunto de la infancia, pone definitivamente en evidencia la claridad e importancia del nexo existente entre su condición jurídica y su condición material. La Convención Internacional marca un punto de no retorno donde las necesidades se manifiestan como derechos.

Las necesidades de nuestra infancia son de vieja data, los derechos “*nacen cuando deben o cuando pueden*”. No obstante se pueden destacar algunos rasgos centrales de las nuevas legislaciones latinoamericanas basadas en la doctrina de la protección integral, a saber:

(a). Sin ignorar la existencia de profundas diferencias sociales, las nuevas leyes se proponen como un instrumento para el conjunto de la categoría infancia y no sólo para aquellos en circunstancias particularmente difíciles.

(b). Se jerarquiza la función judicial, devolviéndole su misión específica de dirimir conflictos de naturaleza jurídica. En las legislaciones más avanzadas de este tipo, no sólo se prevé la presencia obligatoria de abogado, sino que además se otorga una función importantísima de control y contrapeso al Ministerio Público.

(c). Se desvinculan las situaciones de mayor riesgo, de patologías de carácter individual, posibilitando que las deficiencias más agudas sean percibidas como omisiones de las políticas sociales básicas. No es más el niño o el adolescente que se encuentra en situación irregular, sino la persona o institución responsable por la acción u omisión.

(d). Se asegura jurídicamente el principio básico de igualdad ante la ley. En el tratamiento de casos de naturaleza penal, se sustituye el binomio impunidad-arbitrariedad por el binomio severidad-justicia.

(e). Se eliminan las internaciones no vinculadas a la comisión-debidamente comprobada de delitos o contravenciones.

(f). Consideración de la infancia como sujeto pleno de derechos.

(g). Incorporación explícita de los principios constitucionales relativos a la seguridad de la persona, así como los principios básicos del Derecho contenidos en la Convención Internacional.

(h). Tendencia creciente a la eliminación de eufemismos falsamente tutelares, reconociéndose explícitamente que la «*internación*» o la «*ubicación institucional*» (sólo para dar dos ejemplos) según consta en las Reglas de las Naciones Unidas para los jóvenes privados de libertad, constituye una verdadera y formal privación de libertad.

6. Para apreciar el significado de estas profundas transformaciones en las concepciones de la infancia como sujeto de derecho, se podría considerar la historia y la situación actual de los derechos humanos de la niñez refiriéndonos a la dinámica particular y ala interacción de los tres componentes, o las tres clases de actores implicados en el proceso: el aparato estatal, la sociedad civil, o sea, lo que podemos llamar en términos generales el movimiento social, y el mundo jurídico oficial.

Como se ha mostrado, García Méndez (1992, 1998, 1999, 1999a) ha realizado un dibujo muy eficaz, desde este punto de vista, de los noventa años en los que se ha llevado a cabo el proceso de definición de los derechos humanos de la niñez: desde el nacimiento del primer tribunal de menores en Illinois en 1899, hasta la Convención de 1989. De acuerdo con otros autores, él define este proceso como *“una larga marcha que puede ser resumida con el pasaje de la consideración del menor como objeto de la compasión-represión, al niño y al adolescente como sujeto pleno de derecho”*.

Los límites de esta fundamentación originaria del Derecho de Menores continúan afectando todo el proceso hasta los últimos años. Estos límites son sobre todo dos: por un lado de la consideración del niño como objeto (de protección privilegiada y de control especial) y no como sujeto pleno de derecho. Por el otro lado, la sobreposición del concepto de menor irregular al de menor en situación irregular, consecuencia de la persistente teoría positivista de la peligrosidad social.

7. La concepción de la infancia en la Convención sobre los Derechos del Niño, para los efectos de su aplicación define al niño como *«todo ser humano menor de dieciocho años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad»*. Como es de conocimiento la imposibilidad de lograr un consenso sobre el principio de existencia del niño, derivó en la adopción de un texto de compromiso que elimina toda referencia al nacimiento o la concepción. Con relación a los países americanos, deberá tenerse presente la eventual colisión que pueda existir entre dicha norma y lo dispuesto sobre Derecho a la Vida en el artículo 4 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos que expresa: *«1. Toda persona tiene derecho a que se respete su vida. Este derecho estará protegido por la ley, en general, a partir del momento de la concepción. Nadie puede ser privado de la vida arbitrariamente»*.

Examinando las connotaciones y fines de la legislación especial, se aprecia que la misma se refiere a la persona e intereses del niño, comprendiéndose en algunas legislaciones la organización de la protección desde la concepción hasta los 18 años o la mayoría de edad (Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela).

Por razones biológicas, psicológicas y sociales y para organizar en forma más racional la protección, es necesario atender a la minoridad a través de los diversos grupos etarios que la componen (niñez o infancia, adolescencia, juventud), los cuales aparecen contemplados en las legislaciones.

A menudo se confunden las expresiones menor, niño, infante, usándose con sentidos equívocos. El término «menor» o «menor de edad» es una expresión de contenido jurídico y hace referencia a la condición de la persona que por razones de edad no ha alcanzado la plena capacidad civil; concepto recibido por la legislación e incluso por el Diccionario de la Lengua Española. En cambio, las expresiones «niño» o «infante» se refieren a un grupo, etario, o sea, los que se encuentran en la etapa comprendida entre el nacimiento y el comienzo de la adolescencia. De esta forma tenemos que la menor edad es más amplia comprende al niño, al adolescente y aun al joven que no ha llegado a la mayoría de edad. Resulta estéril contraponer la noción de niño a la de menor: teniendo en cuenta que para la Convención «se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años».

Dentro del período de la juventud algunas legislaciones distinguen la situación del menor» y la del «joven adulto», comprendiendo en la primera a los menores de 16 años y en la segunda a aquellos que si bien han llegado a la edad de la imputabilidad, no han alcanzado la plena madurez social, límite que algunas legislaciones ubican en 21 años (Ecuador; Perú, Colombia, Brasil), en 23 años (México, Uruguay y Venezuela) y 25 años (El Salvador).

Esta distinción obedece a la necesidad de extender en algunos casos el tratamiento pedagógico a los jóvenes adultos, aun cuando legalmente sean mayores de edad.

CAPITULO 5

**CONCEPCIONES DE LA INFANCIA
COMO SUJETO DE
POLITICAS SOCIALES**



Abordar el análisis de las concepciones de infancia a partir del análisis de las políticas sociales y los “sistemas” de bienestar existentes en Latinoamérica es el propósito de este capítulo.

Para tal efecto, se presenta el desarrollo de cuatro grandes aspectos, a saber:

(a) El “giro” en la políticas y programas de UNICEF y su influencia en los planes nacionales de atención a la infancia al incorporar una concepción de infancia fundada en la Convención Internacional sobre la Infancia antes que en la de “menor en situación irregular”.

(b) La descripción del impacto de los procesos de incorporación de la Convención Internacional sobre la Infancia (CI) a las legislaciones nacionales y a las políticas sociales y públicas que reivindican la importancia de concebir al niño y a la niña como sujetos de derechos.

(c) El intenso debate sobre las variables que conforman la «irregularidad» de los menores, sus causas y consecuencias. Para algunos, generalmente consecuencia directa de la pobreza, razón por la cual muchos consideran esta doctrina como una respuesta a las supuestas «patologías sociales» generadas por esta condición; mientras otros, desde una perspectiva crítica, desta-

can su carácter discriminatorio al crear la categoría «menor», figura estigmatizante que establece una clara distinción entre niños normales» y menores cuya irregularidad generalmente consiste en ser pobres.

(d) Finalmente, se mostrará como la dicotomía de concebir la infancia latinoamericana como “menor excluido” y como “niño/niña incluida” han influido directamente en los precarios “sistemas” de bienestar social destinados a la infancia existentes en esta región.

5.1. Políticas sociales e infancia como sujeto de derechos

En la reunión del Comité latinoamericano de la Convención de los Derechos del Niño, realizada en Ecuador en 1992, uno de los temas principales de discusión giró en torno a de qué manera la Convención de los Derechos del Niño, ya convertida en instrumento internacional y en pleno curso de implementación, se vinculaba con la Cumbre Mundial de la Infancia y los Planes Nacionales de Acción. El análisis de los Planes Nacionales de Acción para la infancia, desde la perspectiva de la Convención de los Derechos del Niño constituyó una importante novedad. Hasta la aprobación de la Convención Internacional, predominaba la tendencia, también dentro de UNICEF, de tratar el tema de los derechos del niño como un tema marginal respecto de lo que se consideraba una actividad central, es decir, la formulación y ejecución de programas relativos al bienestar infantil, y no como el marco conceptual y jurídico que permitiera ubicar todos los otros sectores, incluyendo los niños en circunstancias especialmente difíciles.

Las políticas para la infancia, vistas desde la UNICEF, para ese entonces se encuentran en un momento fundamental de cambio impulsado por la Convención Internacional, que se materializa en esta área específica en el tránsito de la consideración de los niños en situación de riesgo: de Menores en Circunstancias Especialmente Difíciles a los Derechos del Niño (Maurás, 1992).

Otra contribución importante de los programas impulsados por UNICEF, a partir de la década de los 90, consistió en la búsqueda de fórmulas de solución a los problemas que fueron emergiendo por el tipo de desarrollo económico y social de la región. Ello, llevó a aumentar el nivel de conciencia sobre el problema de los niños en circunstancias especialmente difíciles y la búsqueda de soluciones imaginativas. Sin embargo, no cabe duda que durante todos estos años las propuestas se han mantenido siempre dentro del marco de la doctrina de «*situación irregular*», que hoy debe cambiar radicalmente a partir de la vigencia de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Una ulterior contribución de importancia del área de UNICEF - América Latina, que se ocupa de los Menores en Circunstancias Especialmente Difíciles, en estos años, es el haber abrazado con entusiasmo la Convención de los Derechos del Niño, Este fue un paso dado por la dirección ejecutiva, cuando comprometió a UNICEF con la Convención Internacional, a pesar del carácter controvertido del tema y donde algunos argumentaron, que involucrarse en la Convención Internacional, podría distraer la atención del problema de las necesidades básicas de los niños más pobres. Es decir, distraer la atención de la tarea fundamental de esta área, que como hemos dicho, concibe básicamente sus tareas en función de la infancia en “*situación irregular*”.

También resulta importante rescatar el hecho de que UNICEF, ha intentado el responder a las grandes transformaciones en la región en materia de políticas de programas y de recursos. Es decir, respondiendo al hecho de que definitivamente el ajuste económico, sobre todo en la crisis de los 80, en América Latina y el Caribe, produjo más pobreza y más desigualdad. Dentro de un desarrollo que objetivamente, ha producido una mayor concentración de la riqueza y la pobreza, no es de sorprenderse que una de las manifestaciones más agudas de malestar social, se exprese en el problema de los niños de la calle, el problema del tráfico y la venta de niños y el problema de la explotación del trabajo infantil (Maurás, 1999).

Sin perder conciencia sobre lo que hay que hacer en términos de la causalidad básica, la Convención Internacional ofrece un instrumento muy poderoso para trabajar su relación con la problemática del desarrollo y no quedarse única y exclusivamente en sus aspectos formales y jurídicos. La Convención Internacional, implica un cambio de era, que obliga a representar doctrinariamente, ideológicamente y en consecuencia, políticamente y programáticamente, al niño y a las políticas para la infancia. En realidad, obliga a instituciones como la UNICEF en su conjunto a entrar en el área de los Derechos Humanos. Esto es importante, no sólo porque tiene implicaciones en el campo de niños en circunstancias especialmente difíciles, sino porque tiene implicaciones para un campo donde está incursionado ulteriormente con intensidad Naciones Unidas: el campo de la promoción y la preservación de la paz y la democracia.

En América Latina, se han hecho avances no sólo en materia de ratificación de la convención, sino además en la legislación propiamente dicha y se ha comenzado a utilizar la Convención, influyendo en la formulación de políticas públicas y la formulación de programas, incluso en relación con los Planes nacionales de acción para la infancia (PNAs).

Lo que se requiere, según UNICEF, es que haya un trasfondo, un contexto de política pública, que permita que los Programas Nacionales de Acción para la infancia sean sustentables y se mantengan a lo largo de los cambios políticos que van ocurriendo en los países de la región. Porque cuando se formula el PNA para la infancia, realmente tiene que responder a políticas que son suprapartidarias - supragobierno, es decir políticas públicas, políticas de estado que vayan más allá de la contingencia política en cada país.

En síntesis, para una agencia especializada como es UNICEF, la transformación de las necesidades de la infancia en derechos de la infancia, generada por la Convención, indica el camino y los desafíos a enfrentar en el futuro.

Para una comprensión más adecuada de las actividades sobre «Derechos del Niño» y su posición frente a las políticas sociales de la infancia en la visión de UNICEF, es necesario entender la doble dimensión de esta organización: a) como Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, y b) como la única agencia especializada de las Naciones Unidas, para temas de la infancia. Esta doble dimensión tiene profundas implicaciones. Como Fondo, UNICEF apoya o ejecuta, excepcionalmente, programas; como agencia especializada, propone y apoya el diseño de políticas para la infancia.

También, como se ha comentado, en este punto para esta organización, la Convención Internacional de la infancia (CI) indica la necesidad de emprender transformaciones de importancia. No es posible continuar trabajando sin considerar como variable fundamental la dimensión cuantitativa, tanto de los problemas a enfrentar, cuanto de los recursos disponibles. La CI permite en forma clara, percibir las necesidades de la infancia en término de derechos. La perspectiva de los programas, da respuesta generalmente a un número reducido de niños, la perspectiva de los derechos debe dar repuesta a los problemas que afectan al conjunto de la infancia. En consecuencia, el desafío consiste en asumir coherentemente la dimensión de las políticas, sin abandonar el universo de los programas.

Al llegar a este punto, resulta conveniente introducir una visión rápida y esquemática del conjunto de las políticas para la infancia, destinada a poner en evidencia la profundidad interrelación (no siempre clara) entre sus distintos niveles (Maurás, 1992; Zanzi, 1992; Pilotti, 1999).

En el campo de las políticas para la infancia es posible distinguir cuatro niveles claramente diferenciales como se muestra en el siguiente cuadro. Un análisis profundo de estas políticas exige un doble enfoque. En primer lugar, de carácter descriptivo (visión estática) y en segundo lugar, de carácter crítico analítico (visión dinámica).

Cuadro 6. *Políticas para la infancia*

Visión Estática	Visión Dinámica
Políticas sociales básicas	
<p>Se caracterizan por su perspectiva universal. Es decir, por constituir un deber del estado y derecho de todos los habitantes. Poseen con mayor o menor nivel de detalle, rango constitucional en casi todos los países de la región. Se refieren casi exclusivamente a los servicios básicos de educación y salud.</p>	<p>La universalización efectiva de estas políticas, alcanza su punto más alto en el período de los populismos distribucionistas de la década del 50. En este período, salud y educación para todos, se presenta casi exclusivamente desde la perspectiva de una oferta de servicio estatal desde "la alto" sin incidencia de la variable demanda. Con todas sus limitaciones y restricciones, estas políticas consiguen configurar, en algunos países de la región, un casi Estado de Bienestar.</p>
Políticas asistenciales	
<p>Se caracterizan, en primer lugar, por su dimensión cuantitativamente mucho más reducida comparadas con las políticas sociales básicas. Estas políticas constituyen también deber del estado aunque derecho solo de aquellos que de ellas necesiten (ej: programas de emergencia de combate a la pobreza, servicios especiales para portadores de deficiencias, etc.) Estas políticas no poseen siempre rango constitucional, excepto en las modernas constituciones de fuerte corte social.</p>	<p>Hasta la década del 30, el diseño y ejecución de estas políticas se concentra casi exclusivamente en manos de la iglesia (principalmente la iglesia católica). Es recién a partir de 1940, que estas políticas, que casi siempre no trascienden el horizonte de los programas, empiezan a asumir un tímido carácter gubernamental. En general, estos programas se caracterizan por su perspectiva fragmentaria y por sobre todo clientelista. La asistencia social se configura más como dádiva individual que como derecho de sus destinatarios.</p>
Políticas de protección especial	
<p>Su dimensión cuantitativa es aún más reducida que las de las políticas asistenciales. Ella se dirigen a enfrentar situaciones emergentes de niños y adolescentes en condiciones de riesgo, debido a problemas tales como abandono, abuso sexual, maltrato, trabajo precoz o en condiciones de explotación, conflictos armados, etc.</p>	<p>No han trascendido el ámbito de los programas. Su cobertura extremadamente reducida, comparada con la magnitud de los problemas a enfrentar, ha sido legitimada durante mucho tiempo por el carácter "piloto" de los programas. Una marcada tendencia altemativista, determinó las acciones en este campo específico, impidiendo, no ya el éxito, sino incluso el diseño de estrategias de articulación con el sector gubernamental.</p>

Políticas de garantías	
<p>Se refieren especialmente a niños y adolescentes en conflicto con la ley. Estas políticas poseen invariablemente cobertura jurídica constitucional.</p>	<p>Casi todos los países estas políticas poseen rango constitucional (con leves diferencias, el precepto "ningún habitante de la República podrá ser detenido sino en flagrante delito o por orden escrita de autoridad competente" aparece en todas las constituciones latinoamericanas), sin embargo, las garantías derivadas de los principios generales del derecho (debido proceso, igualdad ante la ley, etc.) nunca funcionaron, ni siquiera nominalmente para los menores de 18 años. Más aún, las legislaciones minoristas basadas invariablemente en la doctrina de la situación irregular, consagraron explícitamente la negación de las garantías constitucionales. De hecho, la justicia de menores diseña la política para la infancia en "situación irregular" (mayoría) en la región. Las diversas formas de criminalización de la pobreza (institucionalización - declaraciones de estado de abandono) constituyen el resultado objetivo de cuerpos jurídicos destinadas a la "protección" de la infancia en el contexto de legislaciones supuestamente de carácter tutelar.</p>

Fuentes: Amuras (1992), Zanzi (1992), Pilotti (1999).

5. 2. La infancia como sujeto de políticas sociales en el contexto de la convención internacional

Recordemos como el proceso de construcción de la CI demandó 10 años de discusiones. Sin embargo, es posible afirmar que sus efectos positivos se hicieron notar incluso antes de su aprobación. Como una de las características centrales de su valor para las políticas sociales para la infancia, el CI es un instrumento jurídico que habla un lenguaje en el que las necesidades comienzan a percibirse en términos de derechos. Si la perspecti-

va de los derechos (para toda la infancia), implica un salto cualitativo fundamental respecto de los programas (para algunos grupos), el tema de la cobertura cuantitativa comienza a ocupar el centro del debate. Como lo plantea Pilotti (1991), aprobada la CI, se percibe su carácter antagónico y de contradicción flagrante con las legislaciones «minoristas» vigentes. Algunos países latinoamericanos, inician el lento y complicado proceso de adecuación sustancial de la ley nacional al espíritu y al texto de la CI. La nueva percepción de la infancia como sujeto de derechos y la introducción de mecanismos que aseguran su exigibilidad, provocan alteraciones profundas en el concepto tradicional-de políticas gubernamentales quebrando su asociación automática con el concepto de políticas públicas. La sociedad civil organizada preocupada con los temas de la infancia, asume posiciones que decididamente pretenden influir sobre la marcha de las políticas gubernamentales.

Las legislaciones para la infancia más avanzadas en la región, institucionalizan la participación deliberativa de la sociedad. Las políticas para la infancia, sólo serán públicas en la medida que cuenten con la participación efectiva de la sociedad. Cuanto mayor, en términos de calidad y cantidad, sea esta intervención, mayor y más completo será el carácter público de estas políticas. Este enfoque posibilita percibir con claridad, la naturaleza del vínculo entre condición material y condición jurídica de la infancia. Más aún, permite reconducir a las fallas y omisiones de las políticas sociales básicas, las manifestaciones más agudas de situaciones de riesgo (niños de la calle, maltrato, abandono, explotación sexual, laboral, etc.).

Pocos instrumentos jurídicos poseen la doble virtud de la Convención Internacional (CI): regular y especificar con alto nivel de detalle los derechos de la infancia, y al mismo tiempo recoger un consenso prácticamente planetario. Pero además, nunca un instrumento jurídico ha demostrado la potencialidad transformadora de la CI. En el caso de América Latina, sus efectos concretos se hicieron sentir, mucho antes incluso de su apro-

bación en noviembre de 1989, por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En este sentido, no es exagerado afirmar que la CI constituye una verdadera divisoria de aguas. Nada volverá a ser como antes en la región. La CI, constituye el cuerpo jurídico más completo, que sintetiza en forma superadora todos los documentos internacionales y declaraciones anteriores en relación con la infancia, al mismo tiempo que especifica y detalla buena parte de los principios generales contenidos en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre.

Desde otro punto de vista, la CI puede ser entendida como un instrumento de triple significado: a) político, b) de desarrollo y c) jurídico. El esfuerzo y los resultados concretos en término de ratificaciones, así como su eficaz utilización como arma de “advocacy”¹, realizados por UNICEF, demuestran largamente las potencialidades de la CI en estos dos campos específicos.

Hasta 1999, prácticamente todos los países latinoamericanos y del Caribe han ratificado la CI, además casi todos los países también la han promulgado, es decir, la han transformado en ley nacional del país. A pesar de esto último, el sector judicial encargado de su aplicación ha recurrido con insistencia al carácter programático y no autoaplicable de la CI. Con razón o no, el resultado es que no se conocen en la región decisiones judiciales concretas basadas en el texto de la CI. Peor aún, la CI rige en casi todos los países en forma simultánea con leyes nacionales, que basadas en la doctrina de la situación irregular, resultan explícitamente antagónicas con el espíritu y el texto de la CI (Pilotti, 1991).

Con posterioridad a la ratificación y eventual promulgación de la CI, tres han sido los diversos caminos seguidos por los países de la región: 1) Países donde la CI no ha tenido prácticamente ningún tipo de efecto concreto, o por lo menos no ha trascendido del nivel de una repercusión política superficial. 2) Países que han realizado

¹ Por “Advocacy”, debe entenderse el proceso de divulgación, toma de conciencia y concreción en políticas sociales de la Convención Internacional sobre la Infancia (CI).

una adecuación puramente eufemística y formal a la CI. 3) Países que han emprendido un difícil y complicado proceso de adecuación sustancial a la CI. En este caso los resultados han sido dispares respecto de la calidad técnica del texto legislativo. Sin embargo, estos países poseen en común el hecho que la riqueza del propio proceso desatado por la CI, ha sido extremadamente útil para reabrir el debate sobre el conjunto de las políticas para la infancia.

¿Por qué nuevas leyes nacionales para la infancia? (García-Méndez, 1991, Pilotti, 1992). Si se reconoce la especificidad jurídica del instrumento, resulta más fácil responder a la pregunta anterior. Sin embargo, esta pregunta admite dos tipos de respuesta de carácter complementario. En primer lugar, debe entenderse claramente que la CI como instrumento jurídico no constituye un fin en sí mismo. Esto significa, que plantearse alguna de las tres dimensiones de la CI como alternativa a las otras, constituye un error y una falsa contraposición. La CI constituye un instrumento jurídico, al servicio de una política de desarrollo de las necesidades de la infancia. Las cuales, desde esta perspectiva comienzan a percibirse como derechos. Esta última afirmación, abre el debate sobre uno de los temas más centrales que deberán ser enfrentados: la exigibilidad de los derechos. En otras palabras, el desafío (posratificación/post-adequación sustancial), consistirá, sin duda, en crear y/o detallar los mecanismos, políticos, sociales y jurídicos que posibiliten, tanto el cumplimiento de los derechos consagrados, cuanto la rectificación de su incumplimiento o violación.

En segundo lugar, una nueva ley es necesaria porque de ella depende el destino concreto de una parte considerable (la mayoría) de la infancia de la región. Es posible demostrar, que existe una relación directamente proporcional entre situación de riesgo (de la infancia) e incidencia práctica o simbólica de la ley.

Recordemos que existen en la región, básicamente dos tipos de infancia (García-Méndez, 1991). Aquella (minoría), con sus necesidades básicas satisfechas (niños y adolescentes) y aquella (mayoría), con sus necesidades básicas total o parcial-

mente insatisfechas (los menores). Para la primera categoría, las viejas legislaciones basadas en la doctrina de la «situación irregular» (o su equivalente funcional de adecuación meramente eufemística), resultan como mínimo absolutamente indiferentes. Sus eventuales conflictos de naturaleza civil (por ejemplo, niña propietario), se resuelven por canales jurídicos y jurisdiccionales totalmente diversos a los previstos por las leyes de menores: los códigos civiles y de familia. Por su parte, sus eventuales conflictos de naturaleza penal, en la medida en que lo que realmente cuenta es la «personalidad» del autor y no las características del hecho, se resuelven asegurando la impunidad incluso de comportamientos que pueden revestir alta gravedad desde un punto de vista jurídico penal. El carácter discrecional omnímodo que las leyes de menores otorgan al juez, de menores, permite, paradójicamente, tanto que la impunidad sea asegurada, cuanto que los principios generales del derecho sean violados en estricto cumplimiento de las normas positivas vigentes.

Para la segunda categoría, «*los menores*», las leyes de menores condicionan en forma concreta y cotidiana su entera existencia. Es obvio que para niños nacidos en «situación irregular», las leyes de menores abren y legitiman totalmente la disposición del estado sobre su destino. Prácticas sistemáticas de «compasión-represión», despojadas de cualquier tipo de garantías, disponen desde las tempranas declaraciones de estado de abandono (práctica que abre las puertas a la adopción, no como respuesta a dramas individuales, sino como política), hasta las institucionalizaciones coactivas (verdaderas privaciones de libertad), antesala de verdaderos procesos de criminalización de la pobreza.

En este contexto jurídico institucional, los jueces de menores son quienes efectivamente diseñan y ejecutan las políticas (y programas) para la infancia pobre de la región latinoamericana.

La judicialización de los problemas sociales (es decir, de aquellos problemas de naturaleza no penal o no vinculados a dirimir conflictos de naturaleza civil, que potencialmente pudieran

afectar en forma permanente la condición jurídica de niños y adolescentes), ha tenido una ulterior consecuencia negativa. En tanto se ofrecen respuestas puntuales a problemas de neta naturaleza estructural, se contribuye a oscurecer el vínculo entre las tallas y omisiones de las políticas sociales básicas y la emergencia cualitativa y cuantitativa de niños y adolescentes en situación de riesgo. En otras palabras, la judicialización de los problemas sociales, ha servido objetivamente como sustituto ideológico, legitimador de la retracción del gasto público en el área de las políticas sociales básicas para la infancia.

El proceso de redemocratización de la región, aún con todos sus retrocesos y contradicciones, no puede dejar de manifestarse profundamente en el campo de las políticas para la infancia. Si por un lado, es verdad que la vuelta a la democracia no se traduce automáticamente en mejoras en la condición material de la infancia (resultando incluso muchas veces en fuertes retrocesos y deterioros), por otro lado, no pueden ignorarse las posibilidades que se abren en un proceso que comienza por tomar en serio los derechos que formal y potencialmente se establecen para el conjunto de la población y particularmente para su porción más vulnerable: la infancia.

Tradicionalmente, las políticas para la infancia han sido concebidas en términos de oferta de servicios, ignorándose las potencialidades de una demanda eficiente y organizada. La experiencia demuestra que la calidad de la demanda, constituye una variable fundamental para la mejora en la oferta de servicios. Las potencialidades de esta perspectiva no han sido aún exploradas en toda su dimensión. En todo caso, sí existe consenso, en el sentido que las manifestaciones más agudas (y dramáticas) de la infancia en situación de riesgo pueden conducir al deterioro, oferta insuficiente u omisión de las políticas sociales básicas, resulta claro que se debe emprender el camino de recuperación de lo obvio y lo esencial: la escuela y la familia. Esta posición, implica reabrir un nuevo debate, aunque no sólo circunscrito a los actores tradicionales. Un nuevo debate (sobre la escuela por ejemplo), exige nuevos y no tradicio-

nales actores que permitan superar los vicios clásicos del corporativismo. Sólo cuando la política educativa sea verdaderamente entendida, como parte integral de la política de desarrollo, por todos los actores principales de esta última, es que se habrán colocado las bases para construir (reconstruir en muchos casos), la ciudadanía de todos los integrantes de un país, comenzando por sus sectores más vulnerables.

5. 3. Políticas sociales, infancia e “irregularidad”

Durante muchos años, el concepto de políticas públicas ha sido considerado como sinónimo de políticas gubernamentales. Sin embargo, el crecimiento cualitativo y cuantitativo de la participación de la sociedad civil organizada, en la formulación de las políticas para la infancia, obliga a una profunda actualización de ambos conceptos (Pilotti, 1999).

Como se ha argumentado, las políticas gubernamentales para la infancia son de fecha relativamente reciente en Latinoamérica. No debe olvidarse que hasta la década del 30 de este siglo, los sistemas de atención a la infancia se encuentran básicamente en manos de la iglesia (católica). La denominación sistema, indica aquí, tanto en términos de cobertura, cuanto en términos de formulación, una etapa intermedia entre los programas y las políticas. Dichos sistemas se caracterizan, tanto por una profunda fragmentación del enfoque del tema de la infancia, cuanto por un marcado asistencialismo que se traduce en una función meramente pasiva de sus destinatarios. En la medida en que el estado comienza a hacerse cargo de dichos sistemas, algunas de sus características anteriores se transmiten al nuevo sujeto de la política (el estado), determinando que en buena parte su esencia resulte inalterada. El clientelismo no es otra cosa que la versión laica del asistencialismo anterior.

Las políticas gubernamentales conocen su apogeo (en términos de calidad de los servicios y en términos de cobertura), durante el período del populismo distribucionista de los años 50.

A partir de la década del 60, comienza la lenta pero inexorable crisis fiscal del estado. Los presupuestos de las políticas para la infancia son los primeros en sufrir cortes significativos. La ausencia de «lobbies» y de una demanda organizada, explican la impunidad con que el estado «revisa» su política social, profundizando ulteriormente los cortes presupuestarios.

El autoritarismo militar de la década del 70, acentúa todas las tendencias negativas anteriormente señaladas. El hecho nuevo consiste en la emergencia de un lento, vasto, confuso y fragmentario movimiento de resistencia político-social. La ausencia o debilidad de los partidos políticos acentúan la importancia y función de los movimientos sociales. El área de la infancia no constituye una excepción a esta tendencia general. En este campo, los movimientos sociales (laicos o vinculados a movimientos religiosos), se agrupan en entidades denominadas organismos no gubernamentales (ONG's) (Pilotti, 1999a).

Dos resultan las características más marcadas de las ONGs durante la primera etapa: a) fuerte vínculo político-financiero con gobiernos u organismos similares extranjeros, y b) una fuerte desconfianza frente a propuestas de carácter gubernamental. A pesar de un crecimiento de la autonomía (político-financiera), esta primera característica se mantiene en esencia inalterada, no sólo durante toda la etapa autoritaria, sino incluso con posterioridad. La segunda característica resulta exacerbada durante todo el período autoritario. Más aún, el antigubernismo se transforma, la más de las veces, en un profundo anti-estatismo. El resultado se traduce en propuestas fuertemente impregnadas de altemativismo. Pocos países presentan estas tendencias en estado tan químicamente puro, como el Brasil de fines de los años 70. Los programas no gubernamentales se forjan exactamente en la contracara de las características centrales de las políticas gubernamentales.

Si estas últimas resultan autoritarias, burocráticas, centralizadoras y basadas en una fuerte tendencia a la institucionalización, los programas no gubernamentales resultan basados en criterios dia-

metralmente opuestos: democráticos, no burocráticos, basados fuertemente en la comunidad y con profundo énfasis en soluciones descentralizadoras vinculadas a la órbita municipal. Este proceso, que en Brasil fue denominado como de «crítica en acto», se tradujo en toda la región en la proliferación de proyectos piloto, sobre todo dirigidos a la infancia en mayor situación de riesgo («Niños de la Calle»). UNICEF Brasil, por ejemplo, jugó un papel fundamental en el financiamiento, documentación y apoyo a la constitución de redes nacionales de este tipo de programas. Enfrentar los problemas donde estos se manifestaban (la calle), constituyó la palabra de orden del momento. La respuesta a la figura emblemática del «niño de la calle», se concentró en la figura no menos emblemática del «educador de calle». El carácter auto-declaradamente piloto de estos programas, permitió durante mucho tiempo, que su eficacia se midiera mucho más según la calidad de las metodologías empleadas, que según la cobertura efectiva respecto de la demanda cuantitativa real y potencial. A pesar de este último aspecto, la enorme influencia cultural de las nuevas metodologías puede medirse por el hecho, que muchas políticas gubernamentales para la infancia en situación de riesgo, asumieron el carácter de programas alternativos. Paradójicamente, a la manifestación más aguda del desmonte de las políticas sociales básicas (educación-salud), se respondió desde el propio sector no gubernamental con programas que no sólo dejaban intactas las fuentes reales de producción de riesgo que objetivamente legitimaban la brutal retracción del gasto público en dichas áreas (Müller, 1996;1998).

La desconfianza frente al gobierno y frente al estado asumió la forma de indiferencia en relación con la ley. La desvalorización de la potencial función transformadora del derecho, cuando producido y sustentado por sus usuarios y destinatarios, se tradujo en la contraposición –errónea- de la infancia como sujeto social vs. la infancia como sujeto de derechos.

La desvalorización / desconfianza de la función del estado implicó un sentimiento similar frente a una de sus instituciones más importantes: la escuela (pública, gratuita, obligatoria.).

Un ideologismo exacerbado, incapaz de distinguir muchas veces matices y contradicciones, es decir, una concepción monolítica del estado, provocó el abandono de la lucha por el funcionamiento de sus «aparatos ideológicos» (la escuela]. Se acabó dejando de reclamar la vigencia, de aquello que precisamente el estado estaba empeñado en destruir: la universalización de la enseñanza.

Durante este proceso, el fragor anti-autoritario -que en el campo específico de la infancia asumió las características de un fuerte movimiento anti-institucionalizador- provocó objetivamente una exaltación de supuestos valores positivos de la cultura de la calle. Esto se tradujo, en una subestimación de las potencialidades y posibilidades de la familia, como elemento central en la eliminación o disminución de los factores de riesgo. La oposición antiautoritaria, provocó también objetivamente una desvalorización de la función de la familia. La familia de niños y adolescentes en situación de riesgo, tendió a observarse desde el espejo retrovisor de muchos programas alternativos como algo imposible de recuperarse.

Ahora bien, al considerar las características que asume la consolidación de los sistemas de bienestar infantil en América Latina, y particularmente la aparición de las instituciones gubernamentales encargadas de atender los problemas de la infancia carenciada, resulta de utilidad analítica insertar este proceso dentro del fenómeno más global referido a la formación del «Estado de Bienestar Social» en la región.

Si se define al Estado de Bienestar Social como la articulación de modos de intervención y de regulación social-políticas sociales-en el mundo capitalista, se puede apreciar que esta acción puede adoptar patrones diversos según las particularidades de cada país. Así, por ejemplo, algunos autores distinguen modelos tales como el «Liberal Moderno» (Estados Unidos), «Social Demócrata» (Suecia) y «Conservador Moderno» (ex Alemania Federal). En los tres casos se trata de economías capitalistas fuertes desarrolladas, pero cuyos Estados de Bienestar se desarrollaron sobre bases doctrinarias

distintas, produciendo también resultados distintos. En efecto, un análisis comparativo del porcentaje de niños bajo la línea de pobreza, estandarizada para los tres países, que en el período 1979-1981 la cifra para Suecia era 5.1%, 8.2% para Alemania y 17,1% para Estados Unidos (Pilotti, 1999).

(a) *El desencuentro entre el Estado de “Bienestar Social” y el menor en situación irregular.* En el caso de América Latina, el establecimiento del Estado de Bienestar se da en un contexto de capitalismo tardío caracterizado generalmente por un modelo de desarrollo económico concentrador y excluyente, que deja fuera del mercado a un importante conjunto de la población originando un sector «formal» y otro «no formal». Ello, a su vez, determine que el problema político-económico del Estado no es sólo asegurar el funcionamiento del “mercado formal» sino además resolver los conflictos entre las dos formas de división social del trabajo con todas sus consecuencias (Faletto, 1989). En este contexto el Estado de Bienestar en América Latina tiende a orientarse fundamentalmente hacia la satisfacción de las demandas de los grupos incorporados formalmente a la división social del trabajo, mejor organizados políticamente que los sectores excluidos.

La creciente marginalidad, producto de la pobreza estructural, exigió, sin embargo, respuestas del Estado para hacer frente a la expansión de la miseria. Ello condujo al establecimiento de una compleja red asistencial destinada al auxilio de los más carenciados. Como señala Draibe (1990), refiriéndose a la evolución del Estado de Bienestar en Brasil, los programas asistenciales son concebidos originalmente para grupos específicos, y por lo tanto teóricamente residuales, pero terminan dirigiéndose a la mayoría de la población incluyendo a sectores insertos en el mercado formal pero cuyos bajos salarios los ubican en los «grupos de riesgo». Por ello, las políticas sociales tienden a «asistencializarse» y los programas asistenciales destinados a combatir la miseria se encuentran sobrecargados ya que deben enfrentar las carencias de un tercio o más de la población.

En el establecimiento de los pilares fundacionales del Estado de Bienestar en América latina, el tema infancia fue desagregado sectorialmente, correspondiéndole un papel central a las áreas de salud y educación, en las que recayó la misión de articular una estructura de servicios para velar por la supervivencia y desarrollo del niño. En términos generales, muchos de los programas educativos y sanitarios dirigidos a la infancia descansan en el supuesto de que la familia del niño beneficiario está constituida y es viable; en caso de encontrarse debilitada por razones socioeconómicas, se parte de la base que es recuperable a través de intervenciones compensatorias orientadas a fortalecer su papel central en el cuidado y socialización del niño.

Sin embargo, el esquema compensatorio de las políticas sociales básicas se ha demostrado incapaz de superar las carencias asociadas a la pobreza estructural en que viven amplios sectores de la sociedad latinoamericana. Muchos de los problemas sociales que en este contexto de privaciones presenta la infancia pobre, han sido perversamente tergiversados a lo largo del tiempo a través de una ideología punitivo/tutelar que transforma a las víctimas de un orden social injusto, en «niños problema» necesitados de protección y vigilancia. En efecto, a partir de las primeras décadas de este siglo, se plasma un ordenamiento jurídico especial, el Derecho de Menores, normativa encargada de enfrentar tanto la problemática de los actos antijurídicos realizados por niños, así como la que se deriva del abandono y la desprotección familiar, situaciones calificadas en estas codificaciones como «irregulares». Uno de los efectos del aumento sostenido de la pobreza, y del fracaso de las políticas sociales básicas para resolver los problemas cada vez más agudos de los niños en riesgo social, fue la consolidación de una «cultura de la judicialización de las políticas sociales supletorias» (García Méndez, 1991). Esta consiste en la pretensión de enfrentar las deficiencias de las políticas sociales básicas por medio de la aplicación de las normas jurídicas del Derecho de Menores. Por ello, a su vez, resulta a menudo en la deformación del verdadero papel de los Tribunales de Menores. Ello, a su vez, resulta a menudo en la deformación del verdadero

papel de los Tribunales de Menores, convirtiéndolos en el principal punto de entrada a la red asistencial, saturándolos con una carga cada vez mayor de casos, cuya naturaleza y real solución exigen un abordaje cualitativamente distinto. Por ello, la reforma de los cuerpos jurídicos inspirados en la doctrina de la irregularidad, se ha constituido en la actualidad en uno de los temas prioritarios en la región, a fin de adecuarlos a la concepción de la protección integral del niño, consagrada por la Convención.

La respuesta tradicional a la irregularidad es concebida en términos duales: protección al niño desvalido y protección de la sociedad ante las conductas antisociales de jóvenes. Las diferencias cualitativas que presentan los abordajes metodológicos e institucionales para enfrentar el control social explícito (infractores), por un lado, y la asistencia social (abandonados o casi abandonados) por otro, plantea desde el comienzo ambigüedad en torno a la ubicación precisa que en el aparato del Estado debía tener la estructura administrativa encargada de brindar atención a los menores en situación irregular.

Como consecuencia de lo anterior, la problemática de la irregularidad generalmente no ha sido objeto de políticas sociales específicas, siendo más bien abordada a través de propuestas intersticiales ubicadas, con carácter subalterno, en los márgenes de los sectores de salud, educación y administración de justicia. Como resultado de ello, desde el punto de vista de la asignación de recursos, se le considera un área residual en la medida que las partidas presupuestales que se le destinan son insignificantes y no obedecen a un plan preestablecido de inversiones. Si bien al interior del Estado la responsabilidad sobre este tema recae sobre un determinado ministerio, los pronunciamientos oficiales sobre las propuestas de solución para los problemas de la infancia carenciada generalmente emanan de la Primera Dama², entre los que destacan llamados a la

² En la tradición política y gubernamental latinoamericana, se denomina “Primera Dama” a la cónyuge o mujer del presidente de turno. A menudo esta asume como su papel llevar a cabo campañas o políticas sociales destinadas a la infancia y a la familia.

sociedad civil solicitando ayuda material para obras de beneficencia; es decir, buscando cubrir omisiones del Estado con acciones de caridad, de acuerdo con una larga tradición en la mayoría de los países de la región.

En suma, los organismos administrativos a los que se hace referencia, presentan una inserción marginal en la estructura mayor del Estado de Bienestar Social. Su ubicación en la retaguardia de la red asistencial, ha entrado en abierta contradicción con la realidad social de la región, donde las situaciones de «irregularidad» de la infancia no constituyen la excepción, sino más bien el producto regular y masivo de sociedades irregulares. En circunstancias como éstas, queda en evidencia la incapacidad de estos organismos para satisfacer la demanda real que emana de sociedades en las que más de un tercio de sus poblaciones vive en la pobreza extrema, condición que afecta fundamentalmente a niños y jóvenes. Por ello, en el marco de las reformas que actualmente se plantean para el Estado de Bienestar, la transformación de estas instituciones así como la elevación de su rango, acorde con la magnitud e importancia social de la misión que les corresponde realizar, ameritan una consideración prioritaria.

(b) Atención irregular para el menor en situación irregular. En la práctica, las variables que conforman la «irregularidad» de un menor son generalmente consecuencia directa de la pobreza, razón por la cual muchos consideran esta doctrina como una respuesta a las supuestas «patologías sociales» generadas por esta condición. Además, críticas recientes destacan su carácter discriminatorio al crear la categoría «menor», figura estigmatizante que establece una clara distinción entre niños normales» y menores cuya irregularidad generalmente consiste en ser pobres. La orientación programática que se deriva de esta concepción, dirige su atención a los efectos o síntomas que en los niños pobres producen las carencias a que están expuestos. No hay una preocupación explícita por las causas que originan la irregularidad, razón por la cual se enfatiza la atención protectora y rehabilitadora en detrimento de la acción preventiva.

La red de instituciones coordinada por el organismo estatal, funciona subordinadamente al aparato jurídico, brindando servicios a los casos derivados por los tribunales de acuerdo con resoluciones dictadas por los jueces de menores. En la práctica, el resultado para el niño afectado consiste en la aplicación de un modelo asistencialista obsoleto que privilegia la institucionalización indiscriminada en internados para protección y/o rehabilitación. Se trata, en síntesis de la continuación de la tradición histórica de brindar «pan, techo y abrigo» a los más necesitados, descuidando las necesidades y el desarrollo de los niños sometidos a esta medida extrema.

Cabe destacar que la práctica de la institucionalización ha sido ampliamente caracterizada y condenada, llevando a algunos autores a sostener que «el acto de la institucionalización es en sí mismo una forma de abuso infantil» (Pilotti, 1999). Esta conclusión es ciertamente aplicable a la situación que se observa en la región, donde la mayoría de los interesados funcionan en recintos caracterizados por falta de seguridad, higiene y estimulan; es decir, inadecuados para el albergue de niños. Si bien en algunos aspectos del funcionamiento de estas instituciones participan equipos profesionales, la atención directa del niño esta en manos de personal mal remunerado y de escasa formación. A todo lo anterior, se suma la falta de una programación sistemática que refleje una estrategia encaminada a superar los problemas que condujeron a la internación del niño a fin de reintegrarlo a su comunidad a la mayor brevedad. Por el contrario, es común que los afectados pasen su infancia y juventud en el internado, egresando de éste en calidad de adultos.

Según investigaciones recientes sobre la materia, la institucionalización acarrea más daños que beneficios para la mayoría de los niños internados dado el predominio de las siguientes características negativas para el desarrollo del ser humano: imposibilidad de interacción con el mundo exterior y consecuente limitación de la convivencia social; invariabilidad del ámbito físico, del

grupo de pares y de las autoridades; planificación de las actividades externas al niño, con énfasis en la rutina y el orden; vigilancia continua; énfasis en la sumisión, silencio y falta de autonomía; despersonalización (Pilotti, 1999).

Las consecuencias negativas de este proceso-tanto para el individuo como para la sociedad-surgen de los graves e irreversibles efectos que la institucionalización ejerce sobre los afectados. En efecto, el niño interno desarrolla una auto-estima extremadamente baja, caracterizada por una imagen negativa de sí mismo lo cual interfiere en el normal desarrollo de las relaciones interpersonales. La inserción social de estos niños se ven seriamente limitada ya que, al egresar de la institución, se sienten desprotegidos y sin preparación para enfrentar hasta los aspectos más cotidianos de la vida en el mundo externo. Por su parte, la sociedad es reacia a aceptar a un «menor irregular», portador del estigma de haber sido un interno.

En el caso de la rehabilitación de «menores infractores», la institucionalización generalmente va acompañada de un enfoque caracterizado por la contención /represión, en vez de un abordaje que enfatice la contención/reeducación. El fracaso de las instituciones «rehabilitadoras» queda en evidencia por su incapacidad para reeducar a los jóvenes afectados así como para contenerlos, situación que se manifiesta a través de incontables informes sobre fugas reiteradas, incendios en los internados e incluso muertes al interior de los mismos.

En atención a las fallas inherentes a la internación, la transformación institucional deberá, necesariamente, replantear su uso masivo, propendiendo a su apertura y humanización de acuerdo con las más modernas tendencias. Paralelamente, se podría analizar la factibilidad de ampliar el uso de medidas de aplicación limitada en la región, tales como la colocación familiar y la libertad asistida, así como otras formas de trabajo medio abierto.

5.4. Concepciones de infancia y tipos de “sistemas” de bienestar social: la infancia como “menor” excluido” y como “niño/niña incluido”

El Programa Interamericano de Fortalecimiento de los Sistemas de Bienestar -PROINFBI- del Instituto Interamericano del Niño, organismo de la Organización de Estados Americanos (OEA), con sede en Montevideo-Uruguay, realizó una investigación comparativa en varios países de la región sobre la evolución y características de los sistemas bienestar infantil (Pilotti, 1999). Entre las expectativas que se tenían con este estudio, estaba la de que sus resultados constituirían un importante insumo los esfuerzos de transformación institucional que los países de América Latina emprenderían durante la década de los ochenta, en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño y los Planes Nacionales de Acción, elaborados para dar cumplimiento al compromiso asumiendo en la Cumbre Mundial para la Infancia. Además, a través del análisis de la información recogida se podrían detectar necesidades y prioridades para el proceso de reconversión de los sistemas de bienestar infantil, lo que le permitirá al Instituto Interamericano del Niño, enfocar con más precisión sus futuras actividades de asistencia técnica y capacitación en este campo.

El estado de avance del Programa a mediados de 1993, presenta los antecedentes y el contexto en los que se inserta el PROINFBI, así como los principales aspectos metodológicos de su proyecto de investigación y un análisis preliminar sobre la evolución histórica y principales características de los sistemas de bienestar infantil en América Latina.

El contexto: la situación de la infancia en América Latina y la crisis de la respuesta institucional. En el año 1993 habitaban en América Latina y el Caribe aproximadamente 200 millones de niños menores de 18 años, cifra que representa casi el 45% de la población total. Cerca de la mitad de estos niños vivía en condiciones de pobreza crítica, situación que atenta contra los derechos humanos

básicos del sector más vulnerable de la población. Además, su exclusión de los beneficios sociales, económicos y culturales del desarrollo, tiene profundas implicaciones políticas, ya que contradice los fundamentos esenciales de la democracia, como lo son la participación, la equidad y la justicia social.

No es tarea fácil hacer realidad los derechos del niño en América Latina y el Caribe. La región recién empieza a salir de una de las crisis económicas más graves este siglo. En efecto, el decenio de los ochenta, conocido también como la «*década perdida*», estuvo dominado por el peso de una asfixiante deuda externa que convirtió a la región exportadora neta de recursos financieros, paralizando la inversión productiva. En general, las políticas de ajuste adoptadas para hacer frente al problema de la deuda, se caracterizaron por sus efectos regresivos a través de mecanismos tales como la reducción del empleo y de los ingresos derivados de él, particularmente en los hogares más pobres; el aumento de los precios de productos básicos, especialmente alimentos; y la reducción del público en servicios básicos, como salud, educación y saneamiento. Como resultado estos procesos, el porcentaje de pobres en relación con el total de la población aumentó del 41% en 1980 al 44 %, en 1989 (CEPAL, 1990).

Este proceso de pauperización tuvo evidentemente un impacto negativo sobre condiciones de vida de los niños latinoamericanos. En efecto, los menores ingresos por las familias pobres, conjuntamente con el recorte o eliminación de subsidios, disminuyeron la calidad y cantidad de los alimentos disponibles, así como de las prestaciones servicios en áreas como salud y educación. En general, la evolución de ciertos indicadores revela la que en estos sectores se estancó el progreso que se venía registrando en décadas anteriores, pero sin caer en retrocesos alarmantes gracias a que las inversiones hechas el pasado lograron mantener el Impacto positivo, aun en las restrictivas condiciones de austeridad impuestas por las políticas de ajuste.

El debilitamiento de los lazos familiares al interior de los hogares sumidos en la pobreza extrema, y sus efectos negativos

sobre el desarrollo y socialización de los niños, son tal vez los problemas de la infancia que adquieren mayor relieve durante el decenio de los ochenta. En ese período, se agudizan las situaciones de riesgo para la niñez e irrumpen en la escena social latinoamericana «nuevas» categorías de problemas: niños en y de la calle, drogadicción, conductas antisociales, trabajo infantil, tráfico y venta de niños, prostitución, infancia afectada por conflictos armados y otras. En una coyuntura caracterizada por una profunda crisis socioeconómica y por una escalada de la violencia en sus múltiples manifestaciones, la preocupación por la situación de la infancia empieza a alejarse de su tradicional enfoque caritativo y asistencial, para elevarse al rango de problema social con connotaciones políticas.

Hemos visto como hacia fines del período que se comenta -enmarcado también por dos eventos mundiales de gran influencia como lo fueron el Año Internacional del Niño en 1979 y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 - el tema infancia es objeto de intensa discusión en diversos ámbitos. Los debates, sobre todo en relación con la controvertida cuestión del menor infractor, oscilan entre posiciones comprometidas con los derechos humanos de los niños y aquellas que optan por obviar el tema de las desigualdades socioeconómicas que se encuentran en el origen de la problemática, para encararla desde una óptica fundamentalmente represiva, apelando a la necesidad de preservar a toda costa el orden público.

El supuesto aumento de la delincuencia así como de la gravedad de las ofensas cometidas por menores de edad, se ha convertido en la actualidad en preocupación prioritaria de la opinión pública. La sensación de una mayor inseguridad ciudadana, percepción que se refuerza y retroalimenta cotidianamente a través de los medios de comunicación social, se refleja, a su vez, en los resultados de las encuestas de opinión donde el tema aparece como uno de los que concita más preocupación entre los encuestados. Ello, naturalmente, no escapa a la atención de sectores políticos que, en respuesta proponen iniciativas eminente-

mente represivas tales como rebajar la edad de imputabilidad. Al nivel más profundo de la conciencia colectiva, en amplios sectores de la sociedad, la construcción social de la realidad del niño de los sectores populares se forja a partir de los estereotipos más negativos comúnmente asociados a los niños en las calles y los menores infractores, los que se extrapolan a los niños y adolescentes pobres en general, en torno a quienes se crea una imagen de amenaza al orden establecido. Este ambiente enrarecido, en el que el temor, rechazo o indiferencia superan a la solidaridad, ha permitido que surjan acciones extremas e irracionales como la práctica inconcebible del exterminio sistemático de niños y jóvenes en algunas ciudades del continente.

En este contexto, no es de extrañar que sectores de la opinión pública planteen interrogantes acerca de la eficacia de la respuesta institucional a través de la cual la sociedad debería resolver los problemas más agudos de la infancia con carencias sociales. En un momento en el que no es políticamente correcto cuestionar la esencia concentradora y excluyente de los estilos de desarrollo vigentes o las insuficiencias de las políticas sociales básicas, resulta conveniente para muchos apelar a un reduccionismo fácil consistente en achacar gran parte de las culpas a las estructuras burocrático-gubernamentales encargadas de la protección y/o rehabilitación de los llamados menores en situación irregular.

Es preciso reconocer sin embargo, que la crítica a estos entes estatales no representa sólo la búsqueda de un cómodo chivo expiatorio, sino que también encuentra fundamentos en fallas reales que presentan estas instituciones, muchas de las cuales quedaron al descubierto, especialmente durante la década pasada, gracias al contraste que significó la labor alternativa desarrollada en favor de los niños y familias pobres por los movimientos sociales y las ONG asociadas a ellos. Además, la crítica a estos organismos gubernamentales se ha intensificado últimamente, estimulada por una coyuntura caracterizada por propuestas orientadas a transformar profundamente al estado, fundamentalmente a través de procesos de privatización a gran escala. En el ámbito de los servi-

cios sociales, esta visión apunta a un progresivo dismantelamiento del de «Estado de bienestar a la latinoamericana», mediante el traspaso de una parte importante de estas actividades al sector privado, reservándose para el Estado una acción subsidiaria, focalizada y minimalista.

La situación reseñada precedentemente, puede ser calificada como una de crisis del sistema de bienestar infantil tradicional, la que se manifiesta en grados variables en los diferentes países de la región. En general, la respuesta institucional que emana del Estado presenta insuficiencias de fondo para hacer frente a la problemática actual de la infancia, situación que inevitablemente conduce a plantearse la necesidad urgente de transformar los sistemas de bienestar infantil en América Latina.

En respuesta a este desafío, el Instituto Interamericano del Niño, desarrollo el Programa Latinoamericano de Fortalecimiento de los Sistemas de Bienestar Infantil -PROINFBI-destinado a contribuir con los esfuerzos destinados a repensar y renovar sistemas de bienestar (Pilotti, 1992, 1999).

El PROINFBI centra su atención en el trabajo que realizan las instituciones estatales creadas para atender los problemas de la infancia con carencias sociales y familiares y de los menores en conflicto con la justicia. A partir de una evaluación de sus actividades el PROINFBI espera contribuir con información relevante para facilitar la reconversión de estas instituciones de cara a las necesidades de la infancia y las características particulares de cada país.

La aproximación metodológica del PROINFBI parte por considerar a las mencionadas instituciones estatales como parte orgánica de un conjunto más amplio denominado sistema de bienestar infantil, conformado por una serie de componentes cuya interrelación histórica es necesario analizar y explicitar a fin de avanzar en la comprensión del estado actual del sistema, detectar problemas y formular estrategias de cambio adecuadas. Desde esta perspecti-

va, el PROINFBI plantea la necesidad de estudiar la interrelación existe entre la institución estatal y el resto de los componentes del sistema, entre los cuales se encuentre el esquema doctrinario que orienta sus acciones, particularmente las políticas sociales y el marco jurídico, así como su relación operativa con la judicatura de menores y la sociedad civil, representada esta última tanto por el sector privado tradicional de origen religiosa filantrópico así como por las organizaciones no-gubernamentales de más reciente aparición.

El estudio en cuestión, se planteó dos hipótesis centrales de trabajo: (a) A lo largo de su evolución, los elementos del sistema han presentado un funcionamiento asincrónico, dando por resultado que en ciertos períodos algunos componentes aparezcan como dominantes--por ejemplo el jurídico a mediados de siglo--mientras que en otros funcionen como comportamientos estancos, tal como aconteció con las ONG y el sector estatal en años recientes. (b) Las estructuras administrativas encargadas de brindar servicios a niños descuidados o abandonados y a los infractores, generalmente ocupan un lugar subalterno en el ámbito de las políticas sociales y en el orden jerárquico de los organismos estatales del sector social. Como resultado de esta posición inferior y residual, no logran obtener los recursos y el compromiso político necesarios para cumplir adecuadamente con su misión

A partir del marco metodológico y conceptual señalado, a continuación se presenta una visión global de la evolución de los sistemas de bienestar infantil en América Latina (Cuadro 10).

Si bien se reconoce la existencia de importantes diferencias entre los países de la región, es posible, no obstante, distinguir las siguientes grandes etapas en la evolución del sistema de bienestar infantil en América Latina: a) caridad de inspiración religiosa: b) consolidación del sistema de bienestar infantil 1925-1975: c) la alternativa no-gubernamental-1980 en adelante. Además, todo parece indicar que a partir de 1990 comienza a perfilarse una nueva etapa, inspirada en la Convención de los Derechos del de 1989 (Pilotti, 1999).

Cuadro 7. Evolución del sistema de bienestar infantil en América Latina

Caridad de inspiración religiosa	Consolidación del sistema de bienestar infantil 1925-1975	La alternativa no-gubernamental-1980 en adelante	Nueva etapa, inspirada en la Convención de los Derechos del niño-1989 en adelante
<p>En consonancia con las ideas y prácticas dominantes en Europa, las primeras instituciones para el cuidado de la infancia fueron instaladas en América por congregaciones católicas. Ellas se ubicaron dentro, o en las proximidades de hospitales, siendo las limosnas y donaciones las principales fuentes financieras mediante las cuales se cubrían los costos nativos.</p>	<p>Las cinco décadas comprendidas entre los años 25 y 75, corresponden aproximadamente al período durante el cual se establece formalmente en la región el andamiaje legal, institucional y administrativo del sistema de bienestar infantil. La asincronía entre los componentes del sistema de bienestar infantil, mencionada, aparece nitidamente durante esta etapa, situación que se refleja en el desfase existente entre la temprana aparición de un marco jurídico específico para el menor en situación irregular, y la posterior creación de los órganos administrativos encargados de atender los problemas de la infancia en riesgo social. Si bien a m b o s componentes son concebidos como complementarios, propiciándose su creación simultánea desde principios de siglo, en la práctica la estructura burocrático-gubernamental avanzó a la zaga del cuerpo jurídico.</p>	<p>Los años 70 y 80 fueron testigos de la aparición masiva de organizaciones no gubernamentales (ONG) en América Latina, muchas de las cuales orientaron sus esfuerzos, al mejoramiento de las condiciones de vida de niños viviendo en comunidades afectadas por la pobreza extrema. Un hito importante en este proceso, lo constituyó la celebración del Año Internacional del Niño en 1979, evento catalizador que dio renovado impulso a actividades nacionales e internacionales en favor de la niñez carenciada. En términos generales, las ONG apoyan las iniciativas de los movimientos sociales en las comunidades pobres brindando, sin fines de lucro, asistencia técnica en una diversidad de áreas así como ayuda en la obtención de los fondos necesarios para ejecutar los proyectos.</p>	<p>Durante los años 80 surgieron en la r e g i ó n organizaciones no-gubernamentales cuya misión declarada consiste en realizar una "promoción activa" (advocacy) de los derechos de los niños en diversos ámbitos, buscando crear conciencia sobre el tema y, sobre todo, impulsando cambios legislativos e institucionales en favor de la infancia. Estas ONG generalmente reconocen vínculos Internacionales y su aparición está muchas veces asociada a las acciones que se derivaron a partir del Año Internacional del Niño y la posterior discusión y difusión del entonces proyecto de Convención sobre los Derechos del Niño.</p>

Fuente: Pilotti (1992, 1999).

El análisis de las formas concretas que asume en cada país el sistema de bienestar infantil en diferentes períodos, debe tomar en cuenta el marco más amplio de las coyunturas socioeconómicas y políticas, así como el flujo de las ideas dominantes referidas a la situación de la infancia en la sociedad. La interrelación entre estos elementos influye, a su vez, en las posturas, y acciones de los diversos grupos cuyos intereses gremiales, corporativos, políticos e ideológicos están vinculados con la problemática de la infancia: burocracia, judicatura de menores, profesiones (educadores, médicos, asistentes sociales, etc.), partidos políticos, organizaciones no-gubernamentales, iglesias y otros. El resultado de la aplicación de un esquema analítico de esta naturaleza, será uno de los productos que apoyarán las investigaciones que actualmente auspicia el PROINFBI en varios países de la región.

5.5. A manera de síntesis

Desde el fin de la década de los ochenta comienza a observarse en diversos países de América Latina un importante impulso hacia la renovación de los enfoques tradicionales de la atención de la infancia en riesgo social o «menores en situación irregular», buscando alternativas más normalizadoras y favorables a la incorporación social integral de los niños en estas circunstancias. En un primer momento, tales iniciativas surgen preferentemente de los organismos no gubernamentales, para ir paulatinamente siendo acogidos por el sector público, como apoyo a las tendencias democratizadoras de las políticas sociales.

Se suma a esta línea la concepción integradora aportada por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la que traslada a la familia el eje de dichas políticas, situándolas como entorno primordial para el desarrollo del niño y admitiendo el desarraigo de este desde grupo familiar como medida excepcional protección, cuando no hubiere otra alternativa.

A la vez, la Convención otorga al niño la calidad de sujeto pleno de derecho y lo sitúa en la base de cualquier intervención la sociedad que lo afecte, su interés superior. El referido instrumento universal innova radicalmente los conceptos tradicionales de protección, al

no aceptar discriminación de niños, sino que los considera merecedores por igual de los medios necesarios para validar sus derechos al pleno crecimiento y desarrollo de sus potencialidades.

Se abre paso simultáneamente, a la revisión de las legislaciones de menores vigentes, inspiradas en su mayoría en la doctrina del menor en situación irregular, basada en la consideración del niño como objeto de protección de medidas judiciales, tanto por problemas sociales, económicos o familiares, como por presentar alteraciones en su conducta o haber infringido la ley, en cuyo caso le son aplicables las normas de rehabilitación. Esta concepción se traduce en considerar al niño como un objetivo de control estatal, sustentado en elementos punitivos y tutelares que se superponen y coexisten, favoreciendo la privación de libertad por períodos indefinidos y sin regulaciones claras.

La orientación de las modificaciones legales sobre la niñez apuntan, por el contrario a reconocer los derechos humanos de la infancia frente a la sociedad al Estado en particular, quienes deben satisfacerlos con el máximo de sus recursos. En este contexto, el diseño de una política hacia la infancia requiere de una perspectiva unitaria fundada en la justicia social, sin discriminación, y en un conjunto de protecciones jurídicas para promover su desarrollo integral, considerando al niño y joven como un ser vulnerable en razón de su edad y, como tal, especialmente valioso.

La Convención comienza a ser considerada eje central del debate nacional y Latinoamericano en torno a la situación de la infancia e invocada por diversas instancias que aspiran a un mejoramiento integral de los indicadores que dan cuenta de su realidad.

En síntesis, si bien el viraje hacia una concepción más justa, humanizadora e integral de los niños y jóvenes vulnerables en nuestras sociedades latinoamericanas constituye aún un largo camino por recorrer, es posible percibir una mayor conciencia acerca de la necesidad de visualizarlos como una gran posibilidad que debemos estimular y desarrollar y en quienes reside nuestra esperanza, en lugar de excluirlos y marginarlos como amenazas al orden público o niños de segunda clase.

Cuadro 8. *Concepciones de Infancia como sujeto de políticas sociales*

Concepciones de Infancia como sujeto de políticas sociales

(1) Históricamente hablando, una gran novedad que emerge en buena parte de los países industrializados la segunda mitad del siglo XX (en algunos antes) es la toma de conciencia de *los niños y las niñas* como conjunto de población. Ello conlleva el planteamiento de la necesidad de dar coherencia global a la diversidad de actuaciones sociales que tienen como destinatarios a todos o a subconjuntos de niños y niñas. Es decir, empiezan a aparecer verdaderas *políticas sociales de infancia*, entendiendo como tales el conjunto de actuaciones avaladas desde instancias públicas que tiene como propósito el repercutir positivamente en las circunstancias de vida de la población infantil.

(2) Existen en la región, básicamente dos tipos de infancia. Aquella (minoría), con sus necesidades básicas satisfechas (niños y adolescentes) y aquella (mayoría), con sus necesidades básicas total o parcialmente insatisfechas (los menores). Para la primera categoría, las viejas legislaciones basadas en la doctrina de la "situación irregular" (o su equivalente funcional de adecuación meramente eufemística), resultan como mínimo absolutamente indiferentes. Sus eventuales conflictos de naturaleza civil (por ejemplo, niña propietario), se resuelven por canales jurídicos y jurisdiccionales totalmente diversos a los previstos por las leyes de menores: los códigos civiles y de familia. Por su parte, sus eventuales conflictos de naturaleza penal, en la medida en que lo que realmente cuenta es la "personalidad" del autor y no las características del hecho, se resuelven asegurando la impunidad incluso de comportamientos que pueden revestir alta gravedad desde un punto de vista jurídico penal.

(3) Para "*los menores*", las leyes de menores condicionan en forma concreta y cotidiana su entera existencia. Es obvio que para niños nacidos en "situación irregular", las leyes de menores abren y legitiman totalmente la disposición del estado sobre su destino. Prácticas sistemáticas de "compasión-represión", despojadas de cualquier tipo de garantías, disponen desde las tempranas declaraciones de estado de abandono (práctica que abre las puertas a la adopción, no como respuesta a dramas individuales, sino como política), hasta las institucionalizaciones coactivas (verdaderas privaciones de libertad), antesala de verdaderos procesos de criminalización de la pobreza. En este contexto jurídico institucional, los jueces de menores son quienes efectivamente diseñan y ejecutan las políticas (y programas) para la infancia pobre de la región.

(4) El esquema compensatorio de las políticas sociales básicas se ha demostrado incapaz de superar las carencias asociadas a la pobreza estructural en que viven amplios sectores de la sociedad latinoamericana. Muchos de los problemas sociales que en este contexto de privaciones presenta la infancia pobre, han sido tergiversados a lo largo del tiempo a través de una ideología punitivo/tutelar que transforma a las víctimas de un orden social injusto, en "niños problema" necesitados de protección y vigilancia. En efecto, a partir de las primeras décadas de este siglo, se plasma un ordenamiento jurídico especial, el Derecho de Menores, normativa encargada de enfrentar tanto la problemática de los actos antijurídicos realizados por niños, así como la que se deriva del abandono y la desprotección familiar, situaciones calificadas en estas codificaciones como "irregulares".

Fuentes: García-Mendéz (1991); Maurás (1992, 1999); Pilotti (1991, 1992, 1999, 1999a); Zanzi (1992).

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez, A (2002) Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950. En : *Historia de la educación en Bogotá*. (pp. 4-19). Tomo II. Santafe de Bogotá: IDEP.

Ariès, P. (1973) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Editions du Paris: Seuil.

Ariès, P. (1986) La infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17.

Ariès, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Ariès, P. (2001) Para una historia de la vida privada. En : *Historia de la vida privada. 3. Del Renacimiento a la Ilustración*. (pp. 13-28). Ariès, P ; Duby, G (Directores). Taurus : Madrid.

Baratta, A (1999) Infancia y democracia. *El derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. (pp.207-235). Volumen 4. Santafe de Bogotá: Unicef.

Baratta, A (1999a) La situación de la protección del niño en América Latina. *El derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. (pp.50-67). Volumen 3. Santafe de Bogotá: Unicef.

Bardet, J-P ; Faron, O (1998) Des enfants sans enfance : sur les abandonnés de l'époque moderne. (pp. 112-146). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. Du XVIIIe siècle á nos jours*. T. 2. Paris: Éditions du Seuil.

Barthelmes, J (1991) Infancia y cultura. *Infancia y Sociedad*. 7, 13-31.

Becchi, E ; Julia, D (1998) Histoire de l'enfance, histoire sans paroles ? (pp. 7-39). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. De l'antiquité au XVIIIe siècle*. T. I. Paris : Éditions du Seuil.

Becchi, E (1998a) L'Antiquité. (pp. 40-68). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. De l'antiquité au XVIIIe siècle*. T. I. Paris : Éditions du Seuil.

Becchi, E (1998b) Le Moyen Age. (pp.102-133). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. De l'antiquité au XVIIIe siècle*. T. I. Paris : Éditions du Seuil.

Becchi, E (1998c) Humanisme et Renaissance. (pp.160-199). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. De l'antiquité au XVIIIe siècle*. T. I. Paris : Éditions du Seuil.

Becchi, E (1999d) Le XIX siècle. (pp.147-223). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. Du XVIIIe siècle à nos jours*. T. 2. Paris: Éditions du Seuil.

Becchi, E (1999e) Le XX siècle. (pp.358-433). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. Du XVIIIe siècle à nos jours*. T. 2. Paris: Éditions du Seuil.

Becchi, E (1999f) Écritures enfantines, lectures adultes. (pp.461-485). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. Du XVIIIe siècle à nos jours*. T. 2. Paris: Éditions du Seuil.

Bierlaire, F (1998) Colloques scolaires et civilités puérides au XVe siècle. (pp. 255-285). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. De l'antiquité au XVIIIe siècle*. T. I. Paris: Éditions du Seuil.

Borderies-Guereña, J (1999) Niños y niñas en familia. *Historia de la infancia en la España contemporánea. 1834-1956*. (pp. 21-67).

Borrás, J (editor). Ministerio de Trabajo y de asuntos sociales, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Bradley, B (1992) *Concepciones de infancia*. Madrid: Alianza.

Bruce, J (1991) El niño de clase media en la Italia urbana, del siglo XIV a principios del siglo XVI. *Historia de la infancia*. (pp. 205-254). deMause, LI (editora). Madrid: Alianza Universidad.

Bruner, J ; Haste H. (1990) (Compiladores). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.

Calvento, U (1999) Derecho sobre niñez en América Latina. *El derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. (pp. 282-305). Volumen 3. Santafé de Bogotá: Unicef. Pp. 282-305.

Cánovas, S.F (1991) Perspectivas socioculturales de los años noventa. *Infancia y Sociedad*. 7, 5-11.

Carandell, J (1976) La imagen del niño en la época actual. *Cuadernos de Pedagogía*. No. 16. Versión en CD. 3 páginas.

Carrillo, J. A. (1996) Procedimientos para la protección de los derechos de los menores en el ámbito de las Naciones Unidas. *La Convención de los derechos del niño hacia el siglo XXI*. (pp.93-92). Verdugo, M; Soler-Sala, V (Editores). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Casas, F (1992) La infancia del niño en Europa. *Infancia y Sociedad*. 15, 5-36.

Casas, F (1998) *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

CEPAL (1990) *Transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Cerda, H (1993) *Problemática del niño colombiano*. Santafe de Bogotá: USTA.

Chartier, R ; Castan, Y ; Lebrun (2001) Figuras de la modernidad. En : *Historia de la vida privada. 3. Del Renacimiento a la Ilustración*. (pp. 31-36). Ariès, P; Duby, G (Directores). Taurus : Madrid.

Chartier, R (2000) *Cultura escrita, literatura e historia. Espacios para la lectura*. México : Fondo de Cultura Económica.

Chasagne, S (1998) Le travail des enfants aux XVIII et XIX siècles. (pp.224-272). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. Du XVIIIe siècle á nos jours*. T. 2. Paris: Éditions du Seuil.

Chombart de Lauwe, M-J (1971) *Un monde autre: l'enfance*. Paris: Payot.

Cillero, M (1999) Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. *El derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. (pp.31-48). Volumen 4. Santafe de Bogotá: Unicef.

Colmenar, C (1995) Génesis de la educación infantil en la sociedad occidental. *Revista Complutense de Educación*. Vol 6, 1, 15-29.

Corsini, C. A (1998) Enfance et famille au XIXe siècle. (pp. 273-303). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. Du XVIIIe siècle á nos jours*. T. 2. Paris: Éditions du Seuil.

Cunningham, H (1999) Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII” *El derecho a tener derecho. Infancia*.

Derecho y Políticas Sociales en América Latina. (pp.251-266). Volumen 2. Santafe de Bogotá: Unicef.

Cusó, M (1995) Infancia en riesgo e infancia maltratada. *Comunicación, lenguaje y Educación*, 27, 87-96.

De Machado, C (1995) *Las niñas y los niños colombianos, su educación.* Santafe de Bogotá: Unicef.

DeMause, LL (1991) La evolución de la infancia *Historia de la infancia.* (15-92). deMause, Ll (editora). Madrid: Alianza Universidad.

Delgado, B (1998) *Historia de la infancia.* Madrid: Ariel.

Delval, J (1988) Sobre la historia del estudio del niño. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 59-108.

Delval, J (1994) Algunas reflexiones sobre los derechos de los niños. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 13-41.

Delval, J (1996) *El desarrollo humano.* Madrid: Siglo XXI de España editores.

Downs, C; Solimaro, G (1981) hacia una evaluación de la experiencia de las ONGs en Chile : las implicaciones para la política social e investigación futura *Del macetero al potrero (o de lo micro a lo marco).* (pp. 105-150). Santiago de Chile: UNICEF-Universidad de Columbia.

Draibe, S. M. (1990) Una perspectiva de desarrollo social en Brasil. *Los años noventa: desarrollo con equidad.* (pp. 25-52). Gurrieri, A; Torres, F (Eds) San José: Flacso-Cepal.

Dunn, P (1991) “Ese enemigo es el niño”: La infancia en la Rusia imperial. *Historia de la infancia.* (pp. 419-443). deMause, Ll (editora). Madrid: Alianza Universidad.

Escolano, B (1980) Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. *Studia Pedagogica. Revista de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca*, 6, 5-16.

Faletto, E. (1989) La especificidad del Estado en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 38, 80-92.

Finkelstein, B. (1986) La incorporación de la infancia a la historia de la educación. *Revista de Educación*, 28,19-46.

García-Méndez, E; Carrasco, E. (1990) *Infancia, adolescencia y control social en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

García-Méndez, E; Carranza, E (1999) El derecho de “menores” como derecho mayor. *El derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. (pp.42-50). Volumen 2. Santafe de Bogotá: Unicef.

García-Méndez, E (1990) Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia: política jurídica y derechos humanos en América Latina. *Ser niño en América Latina. De las necesidades a los derechos*. (pp. 12-26). García-Méndez, E; Bianchi, M.C (comp.) Buenos Aires: Editorial Galerna-Unicri.

García-Méndez, E (1992) Infancia y adolescencia en la Argentina actual: pautas político-jurídicas para la reforma legislativa. *Infancia y Sociedad*, 17, 7-23.

García-Méndez, E. (1998) El derecho a la ciudadanía de los niños. *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños*. (pp.59-73). Ospina, F; Alvarado, S.V. (Eds) Santafé de Bogotá: Editorial Coomagisterio-Cindec.

García-Méndez, E (1999) Infancia, ley y democracia: una cuestión de justicia. *El derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Po-*

líticas Sociales en América Latina. (pp.7-29). Volumen 4. Santafe de Bogotá: Unicef.

García-Méndez, E (1999a) Legislaciones infanto-juveniles en América Latina: modelos y tendencias. *El derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. (pp. 31-39). Volumen 3. Santafe de Bogotá: Unicef.

Garin, E (1998) L'image de l'enfant dans les traites de pédagogie su XVe siècle. (pp. 231-254) Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. De l'antiquité au XVIIIe siècle*. T. I. Paris: Éditions du Seuil.

Gélis, J (2001) La individualización del niño. *Historia de la vida privada*. 3. *Del Renacimiento a la Ilustración*. (pp. 167-204). Ariès, P ; Duby, G (Directores). Taurus : Madrid.

González, A. T (1988) *El niño en la novelística francesa del siglo XX*. Universidad de Salamanca-Facultad de Filosofía. Tesis Doctoral.

Granjel, L (1980) El niño en la historia de la medicina. *Studia Pedagogica. Revista de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca*, 6, 53-69.

Gros Spiell, H (1996) Los derechos del niño en América Latina *La Convención de los derechos del niño hacia el siglo XXI*. (pp. 101-111). Verdugo, M; Soler-Sala, V (Editores). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Guthrie, R (1992) Los niños y el Consejo de Europa. *Infancia y Sociedad*, 15, 61- 65.

Habermas, J (1982) *Historia crítica de la publicidad*. Barcelona: Gustavo Gili.

Herraíz, M (1996) La conceptualización de la infancia deficiente en los inicios de la educación especial europea. *Revista Española de Pedagogía*, 203, 167-179.

Hierro, L (1991) ¿Tienen los niños derechos? Comentario a la Convención sobre los derechos del niño. *Revista de Educación*, 291, 221-233.

Hierro, L (1994) Los derechos de la infancia. Razones para una ley. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 85-108.

Huertas, R; del Cura, M (1996) La categoría “infancia anormal” en la construcción de una taxonomía social en el primer tercio del siglo XX. *Asclepio*. Vol XLVIII, 2, 115-127.

Illick, J (1991) La crianza de los niños en Inglaterra y América del Norte en el siglo XVII” *Historia de la infancia*. (pp. 333-383). deMause, LI (editora). Madrid: Alianza Universidad.

Julia, D (1998a) L’enfance aux débuts de l’époque moderne. (pp. 286-373). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l’enfance en occident. De l’antiquité au XVIIe siècle*. T. I. Paris: Éditions du Seuil.

Julia, D (1998b) L’enfance entre absolutisme et Lumières (1650-1800). (pp. 7-111). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l’enfance en occident. Du XVIIIe siècle á nos jours*. T. 2. Paris: Éditions du Seuil.

Kirchhofer, D (1999) Transformaciones en la construcción social de la niñez. *Educación*, 59, 111-131.

Klopisch-Zuber (1998) L’enfant, la mémoire et la mort dans l’Italie des XI^e et XV^e siècles. (200-230) Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l’enfance en occident. De l’antiquité au XVIIe siècle*. T. I. Paris: Éditions du Seuil.

Le Brun, J (1998) La dévotion á l'Enfant Jésus au XVIIe siècle. (pp.402-433). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. De l'antiquité au XVIIe siècle*. T. I. Paris: Éditions du Seuil.

Linaza, J (1994) Desarrollo, educación y derechos de la infancia. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 43-59.

López, A (1980) El niño en la antigüedad clásica. *Studia Pedagogica*, 6, 17-38.

Lyman, R (1991) Barbarie y religión: la infancia a fines de la época romana y comienzos de la edad media. *Historia de la infancia*. (pp.93-120). deMause, LI (editora). Madrid: Alianza Universidad.

Luc, J-N (1998) Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant. (pp. 304- 330). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. Du XVIIIe siècle á nos jours*. T. 2. Paris: Éditions du Seuil.

Manson, M (1998) La poupée et la tambour, ou de l'histoire du jouet en France du XVe au XIXe siècle. (pp. 432-464). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. De l'antiquité au XVIIe siècle*. T. I. Paris: Éditions du Seuil.

Martín, J.L (1980) El niño en la edad media hispanica. *Studia Pedagogica. Revista de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca*, 6, 39-52.

Martin, M (1991) Supervivientes y sustitutos: hijos y padres del siglo IX al siglo XIII" *Historia de la infancia*. (pp. 121-205). deMause, LI (editora). Madrid: Alianza Universidad.

Mateo, L.E (1992) El europeísmo de Vives y la infancia. *Infancia y Sociedad*, 15. 199- 216.

Maurás, M (1992) Los planes nacionales de acción a favor de la infancia y la mujer en América Latina y el Caribe. *Infancia y Sociedad*. 17, 33-43.

Maurás, M (1999) De los menores en circunstancias especialmente difíciles a los derechos del niño. *El derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. (pp. 7-16). Volumen 2. Santafe de Bogotá: Unicef.

Mondragón, H. (1986) Derechos y necesidades fundamentales de los niños y los adolescentes. *Educación y Cultura*. 9, 55-59.

Montenegro, J; Ocaña, M (1994) Lo que nos dicen los niños sobre sus derechos. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 77-83.

Müller, V (1996) *El niño ciudadano y otros niños. Concepciones de infancia en una perspectiva histórica y sus relaciones con el "niño" del Ayuntamiento de Porto Alegre*. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Tesis Doctoral.

Müller, V (1998) El niño ciudadano y otros niños. *Revista del Instituto del Campo Freudiano*, 5, 13-21.

Muñoz, C; Pachón X (1988) *Historia social de la infancia*. Bogotá, 1900-1989. Bogotá: Fundación para la promoción de la investigación y la tecnología. Banco de la República. 7 vol.

Muñoz, C; Pachón, X (1989) *Gamines-testimonios*. Bogotá: Carlos Valencia editores.

Muñoz, C; Pachón, X (1991) *La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo*. Santafe de Bogotá: Editorial Planeta.

Muñoz, C; Pachón, X (1996) *La aventura infantil a mediados de siglo*. Santafe de Bogotá: Editorial Planeta.

Narodowski, M (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires : Editorial Aique.

Néraudau, J-P (1998) L'enfant dans la culture romaine (pp. 69-101)
Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. De l'antiquité au XVIIe siècle*. T. I. Paris : Éditions du Seuil.

Ochaíta. E; Espinosa, M; Grediaga, M (1994) ¿Cómo entienden los niños el derecho a la igualdad. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 61-75.

O'Donnell, D (1999) La convención sobre los derechos del niño: estructura y contenido. *El derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. (pp.17-30). Volumen 3. Santafe de Bogotá: Unicef.

Oliva, A; Moreno, M; Palacios, J; Saldaña, D (1995) Ideas sobre la infancia y predisposición hacia el maltrato infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 111-124.

Pachón, X (1985) Consideraciones acerca de la evolución de la infancia. En: *Revista colombiana de antropología*. Vol. XXV.

Perinat, A; Crespo, I; Lalueza, J (1994) El derecho de los niños a un proyecto de futuro. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 305-325.

Pilotti, F (1991) Consideraciones en torno al impacto de la Convención sobre los Derechos del Niño en las políticas sociales en América Latina. *Ser niño en América Latina. De las necesidades a los derechos*. (pp.80-195). García-Méndez, E; Bianchi, M.C (comp.) Buenos Aires: Editorial Galerna-Unicri.

Pilotti, F (1992) El papel del Estado y la sociedad civil en la formulación de políticas sociales dirigidas a la infancia en riesgo social. *Infancia y Sociedad*. 17,. 63-77.

Pilotti, F (1999) Crisis y perspectivas del sistema de bienestar infantil en América Latina. *El derecho a tener derecho. Infancia, Dere-*

cho y Políticas Sociales en América Latina. (pp.308-321). Volumen 3. Santafe de Bogotá: Unicef.

Pilotti, F (1999a) Algunas características generales de los organismos no gubernamentales que trabajan por la infancia en América Latina y el Caribe. *El derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. (pp.46-54). Volumen 3. Santafe de Bogotá: Unicef. Pp. 46-54.

Postman, N (1982) La desaparición de la niñez. *Tempora*, 3/4/5/6.

Qvortrup, J (1992) La infancia y las macroestructuras sociales. *El derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. (pp. 157-171). Volumen 4. Santafe de Bogotá: Unicef.

Qvortrup, J (1992a) El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena. *Infancia y Sociedad*, 15, 169-186.

Ramirez, P (1990) *La infancia como concepto cultural y social: su especificidad en Bogotá durante el período de los radicales*. Tesis de grado. Bogotá: Universidad de los Andes. Departamento de Antropología.

Rizzini, I (1992) Brasil: cien años de evolución hacia una nueva legislación sobre la infancia. *Infancia y Sociedad*, 17, 91-107.

Robertson, P (1991) El hogar como nido: la infancia de la clase media en la Europa del siglo XIX. *Historia de la infancia*. (pp. 444-471). deMause, LI (editora). Madrid: Alianza Universidad.

Rosenblatt K, J (1992) El INN en las Américas: resultados de la aplicación del SIPI en el Uruguay. *Infancia y Sociedad*, 17, 55-61.

Ruiz-Giménez, J (1996) La Convención de los derechos del niño, hermosa sinfonía incompleta. (Luces, sombras y horizontes de esperan-

za). *La Convención de los derechos del niño hacia el siglo XXI*. (pp. 83-91). Verdugo, M; Soler-Sala, V (Editores), Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Sáenz, J (1990) *Psicología y Escuela Activa en Colombia*. En: *Pedagogía y Saberes*. No. 1. pp. 36-47.

Sáenz, J; Saldarriaga, O; Ospina, A (1997) *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Ediciones Foro nacional por Colombia, Ediciones Uniandes. Editorial U. de Antioquia. 2 vol..

Sáenz, J. (2001) Emociones, pasiones e imaginación: los adversarios de la moral, el orden y el progreso. En: *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. (pp. 299-310). Echeverri, J.A (Editor). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Salazar, M.C. (1984) Educación preescolar: la definición social de la primera niñez. *Revista Colombiana de Educación*. No. 13, pp.49- 76.

Saldarriaga, O (2001) Matrices éticas y tecnológicas de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, 1826-1946. *Encuentros Pedagógicos Transculturales. Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. (pp. 107-128). Echeverri, J.A (Editor). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Saldarriaga, O ; Sáez, O A (2002) La escuela activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX : un ideal pastoril para un mundo moderno ? Zuluaga, O. L. (dir). *Historia de la educación en Bogotá*. (pp. 82-117). Tomo II. Santafe de Bogotá : IDEP.

Scibila, G (1998) L' enfance et le cinéma de Federico Fellini. (pp.486-503). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance*

en occident. Du XVIIIe siècle á nos jours. T. 2. Paris: Éditions du Seuil.

Sigal, P (1999) L'Histoire de l'enfant au moyen âge: une recherche en plein essor. *Histoire de l'éducation*, 81, 3-21.

Stainton, R; Stainton, W; Domenech, M, Iñiguez, L; Pujal, M; Pujol, J (1995) Las comprensiones de la infancia: un estudio de las semejanzas y diferencias discursivas entre Inglaterra y Cataluña. *Intervención Psicosocial*. Vol.IV,12, 81-98.

Steedman, C (1986) "la madre concienciada". El desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. *Revista de Educación*, 281, 193-211.

Tenorio, M.C (2000) Deberes y derechos de los padres y los hijos. *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. (pp. 281-289). Serie Documentos de investigación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia- OEA. Santafé de Bogotá.

Tenorio, M.C (2000a) Cultura e infancia. En: *pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. (pp. 269-279). Serie Documentos de investigación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia-OEA. Santafé de Bogotá.

Tomás y Valiente, F (1980) El niño visto por el derecho. *Studia Pedagogica*, 6,71-90.

Tucker, M (1991) El niño como principio y fin: la infancia en Inglaterra de los siglos XV y XVI *Historia de la infancia*. (255-285). deMause, Ll (editora). Madrid: Alianza Universidad.

Triana, B; Rodrigo, M. (1985) El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teorías implícitas de los padres. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 157-171.

Triana, B (1993) Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* (pp.203-242). Rodrigo, M; et als (editores). Barcelona: Visor.

Ulvieri, S (1986) Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada. *Revista de Educación*, 281, 47-86.

Umaña, E (1991) *El menor de edad.* Santafe de Bogotá: Universidad Nacional-Facultad de Derecho.

Utriainen, S (1992) Organizaciones internacionales que trabajan a favor del niño. *Infancia y Sociedad*, 15, 187-197.

Varela, J (1986) Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, 281, 155-175.

Verhellen, E (1992) Los derechos del niño en Europa. *Infancia y Sociedad*, 15, 37-59.

Vial, M. (1998) Enfants handicapés, du XIXe au XXe siècle. (pp. 331-357). Becchi, E ; Julia, D (dir) *Histoire de l'enfance en occident. Du XVIIIe siècle á nos jours.* T. 2. Paris: Éditions du Seuil.

Walzer, J (1991) Un periodo de ambivalencia: la infancia en América del Norte en el siglo XVII. (pp. 384-418). *Historia de la infancia.* deMause, LI (editora). Madrid: Alianza Universidad.

Wintersberger, H (1992) La infancia y el cambio. Condiciones de la infancia en la Europa actual. *Infancia y Sociedad*, 15, 143-168.

Wirth, E (1991) Naturaleza y educación: pautas y tendencias de crianza de los niños en la Francia del siglo XVII” *Historia de la infancia.* (pp. 286-332). deMause, LI (editora). Madrid: Alianza Universidad.

Zamora, M.E (1992) El futuro: un esfuerzo conjunto, una responsabilidad compartida. *Infancia y Sociedad*, 17, 45-53.

Zanzi, G.O. (1982) Nuevas políticas sociales para la infancia en una sociedad democrática. *Infancia y Sociedad*, 15, 79-89.

Zanzi, G.O. (1987) *La crisis económica y su impacto en la familia: la respuesta institucional*. Santiago de Chile: Editorial Ministerio de Justicia.

Este libro se terminó de imprimir en Pereira,
en el mes de noviembre de 2003, en los
talleres litográficos de Editorial Papiro.
Cra. 6 No. 26-50 PBX 326 6543
e-mail: papiro046@hotmail.com
Pereira - Risaralda - Colombia