



# LA INFANCIA, UNA CATEGORÍA HISTÓRICA

Ingrid Delgadillo C.<sup>1</sup>

e-mail: isdelgadillo@unipedagógica.edu.co

**El fenómeno de la incorporación de los niños a un mundo social según la premisa de “moralización y disciplinamiento” permanece hoy en los relatos y en las prácticas de los docentes. Lo que se ha transformado son las maneras de encauzar, de incorporar los niños en el modelo, convenciéndolos de su participación autónoma y “libre”.**

La infancia y la niñez ha sido objeto de estudio y debate en las últimas décadas. Los estudios sobre el tema se han orientado en el “niño perdido”, como lo llama Isabel Escudero; en otras palabras, en el propio niño, ya que todo lo que sabemos al respecto es lo que concierne a nuestra propia infancia, a nuestro niño—niña vivido o sufrido y por tanto construido. Pero, ¿qué ha construido al niño o la niña? ¿Sólo nuestra propia historia? ¿Cómo es posible generalizarla?

Varios teóricos afirman que en la actualidad es común presentar a la infancia como una construcción histórica y cultural; sin embargo, pocas veces se asume esta *certeza* como un referente de reflexión para pensar a los niños y niñas reales con las que trabajamos e interactuamos cotidianamente. Esta perspectiva tampoco se plantea la reconfiguración del concepto en esta época de cambios y complejidades. En la vida cotidiana se asume sin discusión esa premisa sobre la infancia, eludiéndose la referencia histórica que plantea y naturalizándose las imágenes o representaciones que se han solidificado en nuestros relatos sobre la niñez como *dependiente, débil e inferior*.

En este sentido, conviene detenernos en algunos elementos que han dado lugar a la conformación de las representaciones sobre la infancia<sup>2</sup> que se sostienen en nuestro contexto actual y que a la vez determinan, hasta cierto punto, las propuestas y prácticas educativas con las que se pretende formar a los niños y niñas.

En primer lugar, es importante anotar, como plantea Buckingham D., que la infancia no es una categoría universal, definida esencialmente por la biología, sino “algo variable, desde el punto de vista histórico cultural y social”. Tesis inicialmente desarrollada en la obra de P. Ariès, pensada como un hito en la reflexión sobre la infancia en la cual las “edades de la vida” se consideran un fenómeno histórico-cultural.

Al respecto, Ariès plantea cómo en la configuración de la infancia, los cambios socioeconómicos y políticos dieron origen a la modernidad, los que contribuyeron de manera significativa en la redefinición de los sujetos sociales reconocidos a partir de entonces. La burguesía como clase social en ascenso, con la pretensión de constituirse en un cuerpo he-

gemónico, buscó distanciarse del resto de la población separando sus lugares de vivienda, diferenciando espacios públicos y privados, instituyendo el afecto como centro de la organización familiar.

Al mismo tiempo, en la dinámica de consolidación de la industrialización, el lugar del trabajo y el del aprendizaje se diferencian y se separan del lugar de la vida familiar. Si en el Medioevo los niños eran enviados a casas de personas extrañas para aprender el oficio que allí se realizaba, en los comienzos de la modernidad se desarrollan las escuelas como instancias formales de instrucción y educación, dirigidas a preparar a los niños para enfrentar la vida: “Se sustituye el aprendizaje tradicional por la escuela, ... instrumento de disciplina severa, protegida por la justicia y la policía” (Muel, 1991). La escuela erradica la expresión de lo múltiple y basa su accionar en un modelo único en el cual los niños se harán sujetos de acción y clasificación.

*El adulto pequeño*, tal como era concebido el niño en el mundo medieval, se extingue a partir de las nuevas relaciones que tanto en la familia, y en la escuela, principalmente, se gestan y propician. Según Nadorowski, la

escuela será erigida como el lugar privilegiado de separación entre infancia y adultez, en la medida que contribuyó de manera definitiva en la estructuración de una nueva subjetividad “...antes de aprender a ser adulto a través del descubrimiento de un oculto secreto (*el del mundo adulto*), se aprende a ser niño... Habrá de observarse más adelante que niño no se nace más que biológicamente; a ser niño se aprende y, sobre todo, se aprende en la escuela” (Nadorowski, 1999).

En el mismo sentido, el establecimiento de la escuela moderna se consolidó con la implantación de un sistema judicial punitivo en el que la calificación, la reglamentación, la uniformidad y la evaluación fueron dispositivos clave de esa naciente institución. El sometimiento del cuerpo regulándolo, marcándolo, controlándolo, encarnando esquemas de poder, de jerarquías y de sumisión forma parte de esos dispositivos.

Michel Foucault, mediante un exhaustivo análisis de los discursos y prácticas que circulaban en la época, identificó la escuela como un centro de encierro y de disciplinamiento en el que la tarea de

*encauzar conductas* implicó el despliegue de un conjunto de mecanismos como la distribución de los cuerpos, el control de la actividad, la vigilancia jerárquica, la sanción, el castigo, etcétera. Mecanismos de producción de subjetividades y fabricación de individuos.

Según Sáenz, Saldarriaga y Ospina, en Colombia, la escuela fue instituida en esta dinámica normalizadora “la disciplina y el sometimiento de los niños eran los objetivos de este sistema diseñado para ‘moralizar a las clases pobres’, pues ‘los habitúa a la subordinación y al freno’, a la

*Nuestra escuela, instalada en la noción de la infancia como carencia, reproduce la imagen de la niñez como los “aún no”: “No maduros”, “no responsables”, “no capaces”, “no competentes”, “no fiables”, desvirtuando las potencialidades que tienen como sujetos sociales.*

par que ensancha sus facultades, les da nociones claras de sus deberes morales y religiosos, y los prepara para el estudio de materias más difíciles” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). Este esquema inicial está imbricado en la noción de un maestro paternal, comprometido en una cruzada afectiva y moral, que debía ante todo enseñar con el ejemplo.

Los análisis que presentan los moralistas en la época diferencian la infancia mediante criterios de normalidad y anormalidad, a partir de principios de exclusión y referencia a clases sociales: “Estos gamines espirituales que pululan por nuestras calles en un pintoresco abandono son los mismos que veremos mañana convertidos, por el poder de los venenos alcohólicos de los bajos paraísos artificiales de nuestro pueblo, en seres idiotizados e inútiles, cuando no perjudiciales. Por fin se ha pensado en salvarlos, en sacar de ellos todo el provecho social que se ha desperdiciado durante tanto tiempo...”<sup>3</sup>.

Si bien se plantean propuestas de carácter educativo, éstas no superan el sesgo de clase. De igual manera, conciben a los niños y a las niñas pobres, aptos sólo para actividades manuales y mecánicas y merecedores de una educación de segunda clase que los prepare para el trabajo y los aleje del “vicio y la miseria”. Para estas poblaciones pobres o *anormales* las escuelas de principios de siglo XX serán los talleres de sastrería, carpintería, zapatería, en el caso de los niños; y en el de las niñas, talleres donde podían aprender la fabricación de sombreros de iraca, cestas, encajes, etcétera.

### Normalidad y anormalidad

El deslinde entre la infancia normal y anormal está vinculado a la diferenciación moral de la niñez. Aquellos enmarcados en la categoría de anormal, tendrán un sello de clase, y se les significará desde una mirada negadora y punitiva. Estas percepciones traerán consecuencias para la pedagogía que busca enderezar cuerpos y conductas, pero también para los aparatos judiciales que se encargarán, cuando no pueda la escuela, de asumir esta infancia *anormal y desviada*.

Rodríguez M., retomando a Varela y Álvarez, comenta cómo “el campo de la infancia delincuente o peligrosa se constituye simultáneamente a la institucionalización de la escuela obligatoria para los niños de las clases populares. A partir de ahí, se definen distintos tipos de infancia. Los niños cuyo espacio es la calle, serán incluidos en la categoría de infancia delincuente. Esta categoría es construida en oposición a la infancia normal, reglada y no peligrosa que frecuenta la escuela, considerada como espacio anticalle. El sistema escolar, además de constituirse para reproducir las desigualdades sociales, fijando a cada uno en su puesto, bajo la apariencia del fracaso y la culpabilidad, promueve, en un mismo proceso, por formas distintas y complementarias la carrera académica y la carrera delincuente” (Rodríguez, 1994). De este modo, la exclusión en la escuela configura e imputa la criminalidad y la violencia a quienes expulsa.

Desde esta perspectiva, la escuela que se sustenta con fines morales y políticos en la formación de los niños, produce una contradicción: “La paradoja para la pedagogía es haber sido encargada de corre-

gir y encauzar la naturaleza humana infantil, según el propósito de la sociedad moderna: formar sujetos libres pero responsables, es decir autogobernados y autónomos” (Saenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

### Corregir, encauzar y moralizar

El fenómeno de la incorporación de los niños a un mundo social según la premisa de “moralización y disciplinamiento” permanece hoy en los relatos y en las prácticas de los docentes. Lo que se ha transformado son las maneras de encauzar, de incorporar los niños en el modelo, convenciéndolos de su participación autónoma y “libre”.

Actualmente, la escuela formal sustenta sus prácticas educativas en esta paradoja. A la vez que pretende corregir, encauzar y moralizar, mediante instrumentos de disciplinamiento como la organización de horarios inflexibles, la distribución en pupitres por filas, la sanción y los mecanismos de control como el observador del alumno, busca formar sujetos *autónomos*, a través de cátedras de valores, de la exigencia a la autodisciplina, al uso de la razón para comprender las apuestas adultas, así como el silenciamiento y la negación de formas de resistencia y descontento por parte de los niños.



Nuestra escuela, instalada en la noción de la infancia como *carencia*, reproduce la imagen de la niñez como los “aún no”: “No maduros”, “no responsables”, “no capaces”, “no competentes”, “no fiables”, desvirtuando las potencialidades que tienen como sujetos sociales, limitando su formación, en muchos casos, a la inculcación de valores y reduciendo las opciones que desde una perspectiva cultural más amplia podría realmente empoderarlos.

Finalmente, la época exige que quienes trabajamos con la infancia y por ésta, reflexionemos tanto sobre la noción de infancia que aún manejamos alrededor de esta, como en el análisis de las dinámicas culturales y sociopolíticas que sin duda están contribuyendo a configurar una nueva niñez.

#### Bibliografía

- ARIÉS, Philippe. (1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Barcelona: Taurus.
- \_\_\_\_\_. (1995) El niño y la calle de la ciudad a la anticiudad. En: *Ensayos de la memoria*. Bogotá: Norma.
- \_\_\_\_\_. (1995) *Las edades de la vida*. En: *Ensayos de la memoria*. Bogotá: Norma.
- FOUCAULT, Michel. (1984) Derecho de muerte y poder sobre la vida. En: *Historia de la Sexualidad*. Vol I. La Voluntad de saber. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1984) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- MUEL, Francine. (1991) La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. En: *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta.
- MUÑOZ VILA, Cecilia. (2002) *La niñez y los niños bogotanos a lo largo del siglo XX*. Bogotá: Mimeo.
- MUÑOZ VILA, Cecilia. PACHÓN, Ximena. (1996) *La aventura infantil a mediados de siglo*. Bogotá: Planeta.
- NARODOWSKI, Mariano. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SAENZ, SALDARRIAGA y OSPINA. (1997) *La formación del niño entre 1890 y 1935: del arte de castigar al arte de gobernar*. En: *Mirar la Infancia*. Vol.1, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia. Cló.

<sup>1</sup> Interventora proyectos IDEP. Docente Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>2</sup> La diferencia planteada entre niños y niñas reales y la *Infancia*, reside en que esta última es definida como un gran relato, un metarelato que deslinda, organiza, crea discursivamente un referente único de niño-niña, desde el cual se pretende significar las experiencias múltiples de los diversos sujetos que por características principalmente etáreas son situados bajo esta denominación.

<sup>3</sup> Taller Municipal de Artes y Oficios, *Cromos*, Bogotá, abril 27 de 1918. Tomado de Muñoz, (2002).