

INFANCIA Y ESCUELA: CONSTRUCCIONES SOCIALES EN CRISIS

Por Mg. Flavia Propper¹

La *infancia* y la *escuela* son conceptos construidos en la Modernidad y hoy cuestionados. Mostraremos cómo los cambios en la sociedad actual, especialmente dados por la irrupción de las NTICs², provocaron un aumento en las brechas inter e intrageneracionales abriendo nuevos interrogantes sobre la vigencia de ambos términos.

INFANCIA Y ESCUELA: EL COMIENZO

El discurso moderno occidental constituido por ideales como la libertad, la autonomía, la justicia, el progreso y la razón, conformó a las instituciones *familia* y *escuela* y una nueva idea sobre la *infancia*. En este sentido, Alvarez-Uria y Varela³ señalan que “*al igual que la escuela el niño, tal como lo percibimos actualmente, no es eterno ni natural, es una institución social de aparición reciente ligada a prácticas familiares, modos de educación y, consecuentemente, a clases sociales*”. Es decir que la *infancia* no fue considerada históricamente como una especificidad, con maneras particulares de sentir y pensar, sino que fue producto de una construcción social que la fue definiendo y delimitando hasta su objetivación.

Philip Ariès reconoce una gestación gradual de la *infancia* occidental, a partir de una especial sensibilidad que surge en el siglo XIII convirtiéndose a partir del siglo XIV en un fenómeno de constante progresión. En épocas anteriores, los niños no despertaban sentimientos especiales y eran pensados como adultos en miniatura. Por lo tanto, compartían con los adultos las actividades lúdicas, recreativas y educativas⁴.

Pero hay dos cuestiones centrales que dan lugar a un creciente proceso de “infantilización”, llevando a comprender que los niños tienen necesidades, intereses y características propias:

a) *El surgimiento de nuevos sentimientos y cuidados:*

En el siglo XVII surge una nueva sensibilidad hacia los niños, por parte de las figuras femeninas. Aparecen los sentimientos de ternura y amor maternal, tan “normales” en la actualidad. Este fenómeno se vincula fuertemente con la conformación de la *familia moderna* nuclear “*caracterizada por la convivencia de*

¹ Flavia Propper es Magíster y Especialista en educación (Univ. de San Andrés), Diplomada en Gestión del sistema educativo y sus instituciones (FLACSO), Lic. en Ciencias Pedagógicas (Univ. de Belgrano), Lic. en Psicopedagogía (Univ. de Belgrano). Es autora de “La era de los superhéroes. Infancia y dibujos animados” (editorial Alfagrama) y coautora junto a Graciela Perrone del “Breve diccionario de educación” (editorial Alfagrama). Contacto: fpropper@gmail.com

² Si bien la complejidad del tema es mayor, este trabajo se centrará en los cambios producidos por las Nuevas Tecnologías en la Información y Comunicación (televisión, computadora, Internet, CD ROMs)

³ Alvarez Uria, F y Varela, J. *Arqueología de la escuela*. p. 15

⁴ Narodowski, M. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. p.31

un matrimonio monogámico y sus hijos, (...) donde sexualidad, procreación y convivencia coinciden en el espacio "privado" del ámbito doméstico. (...) que conlleva también una concepción particular de la moralidad (cristiana) y la normalidad"⁵.

La creciente delimitación entre los espacios públicos y privados, la toma de conciencia acerca de los hijos como "propiedad" de la familia y no del linaje⁶ permiten el surgimiento de nuevos comportamientos en la familia ligados a la mayor intimidad, lazos más estrechos entre padres e hijos y cuidados especiales hacia éstos, a través de un sentimiento "bifronte"⁷: la solicitud y ternura, por un lado, y la severidad, relacionada con la educación, por el otro.

b) *El creciente interés en su estudio:*

A fines del siglo XVIII y principios del siguiente, surgieron disciplinas que se interesaron en el estudio de la niñez: la pedagogía, la psicología del desarrollo y la pediatría. Rousseau, en el siglo XVIII, marcó un hito en la historia a través de su obra *Émile o de la educación*. Realizó una minuciosa delimitación de las características sociales, emocionales e intelectuales del niño, explicitando su especificidad hasta el mínimo detalle. Incluso marcó diferencias en cuanto a la edad, tema que no había sido tratado anteriormente. A su vez, puso en evidencia el estado inicial de "carencia racional y moral" de la infancia, incluyendo la necesidad de otro, un adulto⁸ que le brinde protección y educación, al reconocer el estado original de dependencia absoluta.

En este proceso de *infantilización*, la escuela moderna cumplió un rol protagónico. La infancia tal como se la conoce en la actualidad es en gran medida un producto de ese dispositivo que **paralelamente se ocupó de producir y transmitir saberes para y sobre el cuerpo infantil**. Asimismo, la infancia le dio razón de ser a la escuela ya que fue su destinatario, su fin. Por lo tanto, en un entramado de múltiples relaciones se constituyeron mutuamente. Infancia-Escuela: hoy es imposible pensar en una sin invocar a la otra.

La escuela moderna puede pensarse en términos de Foucault como una institución de "secuestro"⁹ en tanto espacio para la inclusión y normalización de los cuerpos infantiles. En este sentido, implicó un encierro *topológico* (ya que arrancó al cuerpo infantil del hogar para recluirla en un espacio diferente, constituyendo un pasaje de la vida privada a la vida pública) y *epistemológico*¹⁰ (en tanto extrajo un saber sobre la infancia y elaboró categorías para explicarla). A través de una minuciosa estipulación de pautas,

⁵ Jelin, E. *Pan y afectos. La transformación de las familias*. p. 16

⁶ Gélis, Jacques "La individualización del niño" en Aries P. y Duby, G. *Historia de la vida privada*. p. 313

⁷ Ariès, Philippe "La infancia" *Revista de Educación*, Nro. 254. p. 14

⁸ Rousseau, J. *Emilio o de la educación*. (p. 14) A través de sus páginas Rousseau distingue los lugares de los padres, la nodriza y el ayo, atribuyendo a este la responsabilidad de "conducir" al niño hasta convertirlo en hombre.

⁹ Foucault, M *La verdad y las formas jurídicas*, Conferencia V

¹⁰ Narodowski, M. "La pedagogía moderna en penumbras. Perspectivas históricas" *Propuesta Educativa* N°13, p. 20

normatizó y normalizó¹¹ al cuerpo infantil, ahora “alumnado”, definiendo en forma explícita e implícita lo aceptable, deseable y esperable pautando así una subjetividad de infancia “normal”.

La escolarización masiva fue posible a través de un pacto tácito¹² entre maestro y padre. El padre “entrega” a sus hijos a la escuela para que realice las tareas que naturalmente le correspondían pero que debido a la complejización de la sociedad y del proceso creciente de especialización, no puede realizar.¹³ De esta manera, los padres aceptaron como legítima “la”¹⁴ cultura transmitida por la escuela, reconociendo que el pasaje por esa institución representaría la promesa de ascenso social para sus hijos.

Es así como en un juego de poderes y saberes se configuró una relación asimétrica en la cual **el docente-adulto y el alumno-niño ocuparon diferentes lugares**: “el maestro” como portador de los conocimientos que dosificará y transmitirá a los niños (convertidos en alumnos) y “los alumnos”, quienes asumen su lugar de incompletud y carencia.

Así, la escuela quedó posicionada y reconocida socialmente como monopolio de la producción y distribución de saberes al cuerpo infantil, en el que, como explica Foucault, la asignación de lugares individuales posibilitó el control simultáneo de todos y produjo el funcionamiento del espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar y de jerarquizar¹⁵.

NUEVAS TECNOLOGÍAS, NUEVAS BRECHAS

Históricamente, la comunicación y sus soportes atravesaron distintos momentos marcando grandes cambios sociales que afectaron directamente a la educación: a) el pasaje de la transmisión oral a la escrita, b) la aparición de la imprenta con su posibilidad de difundir información en forma masiva a través del soporte libro y c) la proliferación de la información en pantallas con el auge de las NTICs. En cada una de estas instancias se establecieron diferentes relaciones con el conocimiento según los procesos relacionados con la manera de percibir, procesar los estímulos y las estrategias de pensamiento implicadas.

La escuela moderna partió de la “utopía pansófica comeniana” que profesaba “enseñar todo a todos”. Se basó en el uso de una tecnología hegemónica: el libro. Es así como “construyó subjetividades” ligadas al esfuerzo, la demora, la espera y el respeto a la autoridad. Asimismo, la instrucción simultánea y la gradualidad, “modelaron” a la identidad infantil. El primero, hizo posible “uniformizar” el proceso de enseñanza

¹¹ Baquero, R. y Narodowski, M. “Normalidad y normatividad en pedagogía”, *Alternativas*, Nº 5

¹² Este pacto no fue suficiente para poder la institucionalización masiva de la escuela, contribuyeron otros mecanismos como la violencia (ejercida por la policía) y la legislación (que impuso su obligatoriedad y la delimitó como gratuita)

¹³ Narodowski, M. Ob. Cit. p. 68

¹⁴ Esta expresión alude a la escuela como transmisora de una cultura hegemónica.

¹⁵ Foucault, M. *Vigilar y Castigar*, p.151

permitiendo que todos los niños, al mismo tiempo, recibieran los mismos conocimientos transmitidos por un docente y un idéntico libro de texto. La gradualidad permitió, a través de la estructuración de pasos o etapas sucesivas, la dosificación de la información acorde con la edad de los alumnos. De esta manera, el cuerpo infantil quedó reconocido como “dependiente”, “heterónomo”, “obediente” y desde su lugar de “no saber”.

Con la aparición de las NTICs, se produjeron importantes transformaciones sociales. Se eliminaron las barreras espaciotemporales y surgieron nuevas formas en la adquisición de la información, en las relaciones interpersonales y en la conformación de subjetividades. La aparición de la televisión –surgida en Estados Unidos, 1950- permitió el acceso a todo tipo de información a cualquier edad. Y trajo temas que habían sido ocultados a los niños como la muerte, el sexo y la violencia. Postman incluso habla del “fin de la infancia”. El autor distingue tres características de la televisión que debilitaron la división entre niñez y adultez: no requiere instrucción previa para su comprensión, no exige esfuerzos mentales o actitudinales y no hace distinción en la audiencia¹⁶. De esta manera, desapareció la jerarquía implicada en las barreras de control en el acceso y, por ende, los “secretos” que preservaban la vergüenza e ingenuidad que configuraron a la infancia.

Hoy la escuela recibe a niños “desinfantilizados” con comportamientos, expectativas y actitudes ligadas a la interacción con las nuevas tecnologías, generando nuevas tensiones con la cultura escolar. Ellos tienen acceso a un gigantesco caudal de información audiovisual, accesible a todas las edades (más aun tratándose de medios manejados por el mercado cuyo fin es el aumento de la audiencia). Cuentan con espacios de elección y toma de decisiones respecto del tipo y momento en que desean obtener información (programaciones televisivas, recorridos en Internet, caminos hipertextuales), relacionadas con sus intereses, posibilidades y deseos. El control remoto y el mouse representan instrumentos de la autonomía para realizar búsquedas con la pretensión de instantaneidad e inmediatez. Además, se desdibujan las secuencias por etapa-edad que organizaban en forma escalonada el proceso de enseñanza y se debilitan las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, trabajo y juego¹⁷.

En este contexto, **se quiebra la asimetría tradicional entre docente y alumno**. Hoy los niños tienen acceso a la misma información que los adultos¹⁸ y, desde múltiples fuentes, evidenciándose la pérdida del monopolio de la autoridad escolar. El juego de saberes y poderes se redistribuye de una manera diferente entre sus protagonistas.

Brechas intergeneracionales

¹⁶ Postman, N. Ob. Cit. p. 80

¹⁷ Barbero, J. M.: “*Jóvenes, educación e identidad*”

¹⁸ Pueden acceder a la misma información pero el procesamiento que realizan es diferente

Como ya se ha mostrado, el discurso pedagógico se consolidó con los supuestos de desigualdad entre el status adulto e infantil. De hecho, las definiciones tradicionales de “educación” se sustentan en la distinción marcada por las edades que implican lugares desiguales en el proceso educativo. Por ejemplo, Durkheim define a la educación como “*la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social*”¹⁹.

En la actualidad estas brechas se han complejizado. En este sentido, Mead señala tres tipos de cultura: a) postfigurativa: la forma de vivir y saber de los ancianos es inmutable y es transmitida de generación en generación; b) la cofigurativa: permite a los jóvenes, con la complicidad de sus padres, introducir algunos cambios; c) prefigurativa: es un nuevo tipo de cultura que se caracteriza como aquella en la que “*será el hijo y no el padre ni los abuelos, quien representará el porvenir*”²⁰, instaurando una ruptura generacional inédita. En esta sociedad tan dinámica, con cambios tan veloces, existe una fuerte tendencia hacia éste tipo, en la que la experiencia deja ser un valor.

Hoy, los docentes deben ganarse cotidianamente la legitimación que antes tenían por el lugar que ocupaban, están bajo sospecha y son evaluados para verificar si están en condiciones de ocupar el lugar del saber²¹.

Brechas intrageneracionales

La “infancia” como identidad universal ha sido una ilusión²² a pesar de la pretensión totalizadora de la escuela. Siempre han existido diversas formas de vivir la niñez. Además, en la actualidad aparecen nuevas diferencias marcadas por un abismo entre quienes tienen acceso a las nuevas tecnologías²³ y quienes no.

Al respecto, Narodowski plantea que la crisis de la *infancia moderna* no implica un vacío sino una tendencia hacia dos polos: la desrealizada y la hiperrealizada²⁴, comprendiendo que, en la actualidad, la mayor parte se encuentra en el centro.

El primer caso alude a niños que “no atraviesan la infancia”, debido a que viven en la calle o porque trabajan desde muy temprana edad y, por lo tanto, aprenden a autoabastecerse. Intercambian con adultos

¹⁹ Durkheim, Emile *Educación y sociología*. p. 53

²⁰ Mead, M. *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*

²¹ Narodowski, M. *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. p. 72

²² A lo largo de la obra “La arqueología de la escuela”, se evidencia la construcción de diferentes infancias, relacionadas fundamentalmente con la diferenciación de educación según la clase social

²³ Debe destacarse que si bien se toma el concepto de NTICs como una unidad no pueden dejar de explicitarse las grandes diferencias que existen, por ejemplo entre el uso de la televisión y la computadora (con las posibilidades de Internet o los CD ROMs): esta última es un medio menos masivo que implica un acceso a mayor caudal de información, contacto con procesos mentales más complejos ya que implican el acceso a la información escrita (y en hipertexto), entre otras cuestiones

²⁴ Narodowski, M. Ob. Cit. págs. 46-57

como pares, cuentan con saberes relacionados con la supervivencia, pero fueron excluidos de la “promesa pansófica” escolar. Si bien estos chicos “desrealizados” existieron anteriormente, en la actualidad la brecha se exacerbó.

El segundo, hace mención a los niños que atraviesan en forma vertiginosa el período infantil de la mano de las nuevas tecnologías, adquiriendo un saber superior al de los adultos²⁵ y, por lo tanto, poniendo en cuestión el lugar tradicional de alumno.

Por eso, además de los cambios entre las generaciones (grandes y chicos) se están ampliando las brechas intra generacionales, con el auge de las tecnologías. Hay un grupo que no sólo queda limitado al acceso de información sino a las habilidades y destrezas que implica, al lenguaje, a los juegos virtuales, a un mundo.

INFANCIA Y ESCUELA: ¿EL FIN?

En un proceso de creciente “desinfantilización”, con la presencia de múltiples ofertas de información, la escuela moderna aparece cuestionada en tanto rol monopólico de la formación. Además, la irrupción de las NTICs implicó la conformación de nuevas brechas sociales, culturales e intelectuales afectando directamente a la problemática escolar.

Para poder sobrevivir, la escuela debe adaptarse a sus alumnos a fin de no perder su legitimidad, quebrándose la alianza entre padres e institución escolar que le dio origen. A su vez éstos, están dejando de ser los sujetos dóciles, dependientes, obedientes y heterónomos, producidos por la construcción discursiva de la modernidad .

En este escenario tan diferente al que protagonizó el surgimiento de la escuela, aparecen interrogantes relacionados con el futuro de ésta, difíciles de responder debido a la complejidad que implica pensarla desde categorías por fuera del “discurso pedagógico moderno” que la constituyó.

Sin embargo, desnaturalizar a la escuela y a la infancia, implica un punto de partida para comprender que, en tanto producciones culturales, representan identidades susceptibles de ser modificadas dando lugar a diversas alternativas posibles.

BIBLIOGRAFÍA

Ariès, Phillipe (1993), “La infancia” en *Revista de Educación*, N°254

²⁵ En este sentido comienzan a aparecer productos culturales, como publicidades, películas y libros que muestran a la infancia ejerciendo un lugar que había sido exclusivo para los adultos, por ejemplo: niños enseñando a sus padres o a docentes.

- Baquero, Ricardo y Narodowski, Mariano (1994), "¿Existe la infancia?", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 6
- Baquero, Ricardo y Narodowski, Mariano (1991), "Normalidad y normatividad en pedagogía", *Alternativas*, N° 5
- Barbero, Jesús. "Jóvenes, comunicación e identidad", *Comunica cumbres iberoamericanas*. Disponible en:
<http://www.comunica.es/index.htm>
- Carli, Sandra (1999), "Malestar y transmisión escolar" en Firgerio, G.; Poggi, M. y Korindeld, D. (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Comenius, Juan Amós (1986) *Didáctica Magna*, 1º ed. Madrid: Akal
- De Mause, Lloyd (1982), *Historia de la infancia*, Madrid: Alianza
- Durkheim, Emile (1996), *Educación y sociología*, Barcelona: Península
- Foucault, Michel (1998), *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo Veintiuno
- Foucault, Michel (1995), *La verdad y las formas jurídicas*
- Gélis, Jacques (1992), "La individualización del niño" en Ariès, Ph. y Duby, G. *Historia de la vida privada: el proceso de cambio en la sociedad de los siglos VXI-XVIII*. Madrid: Taurus
- Jelin, Elizabeth (1998), *Pan y afectos. La transformación de las familias*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Larrosa, Jorge (ed.) (1995), *Escuela, Poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Lipovetsky, Gilles (1994), *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama
- McLaren, Peter (1998), *Pedagogía, Identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mead, Margaret (1997), *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*, 3ª ed. Barcelona: Gedisa
- Narodowski, Mariano (1994), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, Mariano (1996), "La pedagogía moderna en penumbras. Perspectivas históricas" *Propuesta Educativa*, N° 13
- Narodowski, Mariano (1997), "El problema de la fijación y la relocalización de la infancia y la adolescencia en el discurso pedagógico y en la política educativa" *Ensayos y Experiencias*, N° 18, julio-agosto 1997
- Narodowski, Mariano. (1999), *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pérez Gómez, Angel. (1997), "Socialización y educación en la época postmoderna" en
- Postman, Neil (1994), *The disappearance of childhood*. Nueva York: Vintage Books.

Querrien, Anne (1991), *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.

Rousseau, Jacques (2000), *Emilio o de la educación*. 14a ed. México: Porrúa.

Tadeu Da Silva, Tomaz (1995), "El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?" *Propuesta Educativa*,
Nº 13

Tedesco. Juan Carlos. (1995), *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

Varela, Julia y Alvarez-Uría, Fernando (1991), *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Este artículo es una adaptación del trabajo final presentado para el Seminario "Problemas teóricos de la educación", dictado por el Dr. Mariano Narodowski. Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, Maestría en Educación con orientación en gestión educativa. Septiembre 2001.

Citar: Propper, Flavia. "Infancia y escuela: construcciones sociales en crisis". Buenos Aires. Septiembre, 2001.
Disponible en: <http://www.nuestraldea.com>