

Más allá de la infancia escolarizada

El campo investigativo de las infancias y su problematización

Carlos Jilmar Díaz S.¹





En el marco del trabajo realizado por la Línea de Investigación en Memoria y Conflicto del Instituto para la Pedagogía la Paz y el Conflicto Urbano –IPAZUD–, se llevó a cabo a lo largo del 2009 el Seminario Permanente Infancia, Juventud, Memoria y Conflicto Armado. Con esta iniciativa el IPAZUD buscó establecer vínculos académicos y coordinar acciones entre investigadores, instituciones, grupos y movimientos sociales que llevaran a cabo trabajos de investigación y acciones de intervención en este abigarrado campo en la ciudad de Bogotá. El horizonte académico del *Seminario Permanente* giró en torno a posibilitar un debate público y promover el análisis colectivo de trabajos investigativos y procesos de extensión, buscando comprender los distintos acercamientos conceptuales y metodológicos a las nociones de memoria

y conflicto armado en Colombia desde una perspectiva de Infancia y Juventud².

En la tarea de articular los debates contemporáneos sobre memoria y conflicto urbano, con los esfuerzos que desde distintos escenarios institucionales y sociales se realizan en la producción de conocimientos y en los procesos de intervención psicosocial a grupos poblacionales específicos, la socialización de distintos trabajos permitió nutrir y problematizar el campo de investigación de la Infancia y la Juventud. Cada una de las seis sesiones buscó alentar la discusión y la construcción de pensamiento propio, discutiendo conceptos, abordajes metodológicos y resultados de investigación, así como analizar sistematizaciones de experiencias, queriendo unir en el escenario del Seminario permanente el debate y la reflexión con las dinámicas del mundo social y cultural bogotano³.

El grupo dinamizador de esta iniciativa fue configurado por investigadores de las instituciones *Viva la Ciudadanía*, la *Defensoría del Pueblo*, la *Fundación Social* y la *Universidad Distrital Francisco José de Caldas* en sus programas de formación de Pedagogos para la Infancia, Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales y en el escenario de formación postgradual en Investigación Social Interdisciplinaria. Específicamente formaron parte la Secretaría Técnica del seminario Jorge E. Escobar H., Juan Pablo Fayad, Carlos Jiménez, Francisco Guerra, Adrián Serna, Oscar Salcedo, Juan

Página anterior:

1 Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación. Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria. Correo electrónico: cjdz@etb.net.co.

2 La Sesión de instalación de *Seminario Permanente Infancia, Juventud, Memoria y Conflicto Armado* se realizó el 02 de abril de 2009 y estuvo a cargo de Adrián Serna, director del IPAZUD y de Carlos Jiménez, Escuela de Derechos Humanos de la Defensoría del Pueblo.

3 La primera sesión se llevó a cabo el 04 de junio. Carlos Jiménez de la Escuela de Derechos Humanos presentó su trabajo “Narrativas de construcción de dignidad” y, el profesor Ricardo Delgado de la Universidad Javeriana, elaboró los comentarios a este trabajo.



Carlos Amador y Carlos Jilmar Díaz, quienes organizaron y coordinaron cada encuentro⁴.

Las discusiones generadas en el marco del *Seminario Permanente* permiten reconocer que hablar de infancia, juventud, memoria y conflicto armado en Colombia es hablar de muchas cosas, de niveles diferentes, de dimensiones complejas, que reclaman, en nombre de la academia, claridad. Que es necesario recortar y precisar el campo investigativo de las infancias para problematizarlo, si queremos hacer ciencia. Los distintos trabajos presentados señalan que los procesos hacia la infancia ganan mayor visibilidad, sobre todo desde la política pública y la educación. Igualmente indican que hay una dispersión grande en los estudios sobre infancia y juventud. El prolongado conflicto armado complejiza la discusión en Colombia. Los distintos trabajos presentados en el marco del Seminario en donde niños y jóvenes son actores protagónicos nos llevó a cuestionar las mismas nociones con las cuales trabajábamos⁵.

En cada una de las sesiones se hizo evidente la complejidad del tema y la diversidad de abordajes, lo cual sugiere la necesidad de construir un objeto: las infancias como campo de reflexión e investigación en nues-

tro contexto. La pretensión, entonces, es delinear una postura que contribuya a organizar un esquema de razonamiento que permita romper con los estereotipos y con lo evidente y construir la posibilidad de ampliar la mirada en las múltiples dimensiones que la infancia, la juventud, la memoria y el conflicto armado pueden tener⁶.

Más allá de la infancia escolarizada

La noción de infancia, reducida a una única acepción, es preciso cuestionarla. Es necesario comprender que desde distintos períodos históricos, escenarios sociales, discursos especializados y circunstancias culturales específicas, el significado de la infancia es producido y se inscribe en un complejo

4 La Segunda Sesión giró alrededor del trabajo “Procesos de formación en derechos humanos. Resolución de conflictos y reconciliación con jóvenes desvinculados del proceso ICBF”, realizado por Juan Pablo Fayad de la Fundación Social. Como comentarista actuó Luz Marina Lara, de la Universidad Javeriana.

5 La Tercera Sesión estuvo a cargo de Patricia Madariaga de la Universidad de Andes con su trabajo investigativo “Matan y matan y uno sigue ahí. Control paramilitar y vida cotidiana en un pueblo de Uraba”. Carlos Jiménez realizó los comentarios. En la cuarta sesión el profesor Guillermo Bustamante, de la Universidad Pedagógica Nacional discutió el texto “Sujeto, sentido y formación”, el comentario fue realizado por Jorge Enrique Escobar de la Corporación Viva la Ciudadanía.

6 La Quinta Sesión se llevó a cabo sobre el texto “El campo de indagación de las infancias en Colombia. Aproximación a los niños en la guerra”, presentado por Carlos Jilmar Díaz Soler, del IPAZUD, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Realizó el comentario Juan Pablo Fayad de la Fundación Social. De igual manera, buscando Conmemorar los 20 años de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y problematizar el campo de indagación de la infancia en nuestro contexto, la sexta sesión del Seminario Permanente contó con la participación de Claudia Girón, las Madres de jóvenes víctimas de falsos positivos, Jorge Enrique Escobar y de Libardo Sarmiento.



proceso de lucha y debate por el significado. Nos vemos abocados a pensar de tal forma que logremos reconocer, investigativamente, aspectos y características de una sociedad dada y, en ella, tal o cual sector específico, pues hay ritmos y contextos particulares en uno u otro sector, en una u otra sociedad, o en un país u otro. En la disputa por el significa-

do existen representaciones institucionalizadas o “hegemónicas” sobre la infancia, que se codifican en leyes y políticas y se materializan en prácticas institucionales y sociales que contribuyen a instaurar y difundir poderosas matrices culturales como supuestos legitimados sobre lo que los niños son y lo que deberían ser, disputándole espacios a prácticas y representaciones cotidianas. Se instauran así combates por los significados, por instituir marcos interpretativos que contengan prácticas y representaciones desde los cuales, sujetos e instituciones orienten prácticas y en torno a la infancia⁷.

El fuerte proceso de occidentalización sufrido en Colombia contribuyó a establecer en nuestro territorio esa línea imaginaria entre los mundos adulto e infantil. En este marco,



Se construyeron formas legitimadas acerca de lo que significa la infancia y los niños y, como *dadores* de sentidos, desde la segunda mitad del siglo XIX, los discursos especializados contribuyeron a la configuración de los saberes para este grupo poblacional.

reconocemos que la escolarización es una pieza fundamental del proceso de occidentalización experimentado por las poblaciones latinoamericanas desde dos escenarios. El primero desde las escuelas, cuya tendencia global y de largo plazo fue la socialización de las capas populares⁸. El segundo, desde la disciplinarización de los saberes, en donde la infancia, como objeto de estudio y normalización, recibió interés especial por parte de psicólogos, sociólogos y pedagogos, por mencionar sólo estos casos.

Por su lado, los discursos contruidos por la disciplinarización de los saberes, en donde las psicologías del niño, evolutiva o del desarrollo, o desde la sociología o la pedagogía, por mencionar sólo algunas, asumieron los niños como objeto de conocimiento. Se construyeron formas legitimadas acerca de lo que significa la infancia y los niños y, como *dadores* de sentidos, desde la segunda mitad del siglo XIX, los discursos especializados contribuyeron a la configuración de los saberes para este grupo poblacional. En el niño, estas ciencias encontraron un nuevo objeto.

Reconocer este marco propuesto por los discursos escolares y los discursos de las ciencias sociales posibilita vislumbrar la forma a través de la cual esta sociedad re-

7 Entendemos hegemonía a la manera como fue propuesto por Antonio Gramsci (1891-1937), como un complejo entramado entre familias, iglesias, sindicatos, clubes, redes institucionales, que contribuyen a unificar el horizonte institucional y moral de una sociedad. Orientación que conquista el sentido común.

8 Saldarriaga, Oscar y Sáenz Obregón, Javier. “La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI – XX”. En: *Historia de la infancia en América Latina*, Pablo Rodríguez y María Emma Mannarelli (compiladores), Universidad Externado de Colombia, pp. 389” 415.



produce en la infancia sus sistemas de conocimiento, sus códigos de percepción, sus sistemas valorativos y de producción simbólica, tanto de la realidad como de la misma infancia. Los niños no existen como tal, existe la idea que nos hemos hecho de ellos y, en consecuencia, encarnadas, son efecto de las particularidades de dichas representaciones y prácticas hacia ellos.

La escolarización de la población y la construcción de la infancia moderna

Queriendo historizar la idea de infancia, con la intención de vislumbrar las tramas que se han sedimentado en nuestra memoria cultural, y que impregnan relatos y prácticas sobre lo que son los niños, varios investigadores señalan que desde un ordenamiento religioso católico, en la idea de instaurar y sostener su poder, se desarrollaron variadas prácticas educativas en las cuales los niños y los jóvenes de camadas populares fueron blanco privilegiado de intervención. Distintos órdenes religiosos se encargaron del cuidado y la moralización de este grupo poblacional, mediante la enseñanza de la fe y de las *buenas costumbres*. En esta dinámica de producción de la infancia, se configuraron, para los siglos XVIII y XIX, dos infancias: aquellas infancias *rudas*, de los pobres, de los marginados o de aquellos niños de camadas populares, para quienes el vínculo con el trabajo y la calle desde muy temprano fue parte constitutiva de su vida. Y aquellas otras infancias, *las virtuosas*, las infancias normalizadas que encarnaron el ideal social⁹. Como periodo particular del ciclo vital humano, diferente del adulto, la idea de infancia y la instauración de prácticas hacia ella, se generaliza a mediados del siglo XIX, cuando

la idea de escolarizarlos masivamente gana peso político. Situación que contrasta con otro momento de la historia de la humanidad, en el cual, al no tener distinción social particular, los niños no poseían, ni escenarios particulares para su reclusión, ni conocimientos a su “medida”; participaban del mismo mundo junto con los adultos.

Para aquellas infancias populares, con vínculos estrechos con la calle o el campo y sabedores del cotidiano mundo del trabajo, instituciones como la escuela, la familia, los juzgados, contribuirán a *diferenciarles*, mediante la configuración para ellas, de unos estatutos y escenarios públicos, en la tarea de organizar la sociedad bajo el ideal de un orden moderno. Estas infancias rudas, asociadas con los niños sin familia, vagabundos y menesterosos, aprenderán del encierro los castigos y la autoridad. Las características atribuidas a estas infancias serán la falta de civilización, la grosería, la debilidad moral, la flaqueza de juicio y serán representados como presos de una particular “*naturaleza*” que los inclinaría al mal, aspectos estos que harán que sean pensados como necesitados de tutela e *impondrán* la obligatoriedad de encauzamiento, de disciplinamiento, justificando de antemano la necesidad de su gobierno. Estas infancias familiarizadas con la calle o configuradas al fragor del trabajo, han sido asociadas con la idea de *infancias peligrosas y/o anormales*, y para ellas, la formación básica, “la única posible”, será aprender a leer y a escribir, o el adiestramiento en manualidades, para que por esta vía obedecer sea el camino a seguir¹⁰.

9 Varela, J.; Álvarez-Uría, F. “La maquinaria escolar”. En: *Arqueología de la Escuela*, Madrid: Ediciones la Piqueta, 1991.

10 *Ibíd.*





Al historizar las nociones que sobre las infancias de sectores populares circulan, percibimos que han estado enmarcadas en una dinámica de representación que las asume ambiguamente como peligrosas o en peligro, echadas a perder o vulnerables, sujetos en condiciones de carencia, en falta, en “situación irregular”, o como “menores”. Sujetos que, aunque sin voz, mediante el encauzamiento, control, amparo y disciplina, podrían ser en el futuro. Desconociendo, desde esta perspectiva, actuaciones que los ubican en un plano vital distinto: poseedores de intereses, buscadores de su propio destino, por ejemplo.

En la tarea de configurar un orden social moderno, estas infancias representaban el lado oscuro de ese orden deseado. Para estas infancias la escuela y la pedagogía, como ortopedia social, tomará la forma, principalmente, de contención y castigo, e instituciones como la policía contribuirán a legitimar su encierro e instaurar procesos moralizantes.

Estas infancias estarán destinadas a habitar varios tipos de instituciones. Unas de tipo pedagógico: como las escuelas, los orfanatos, los centros de formación. Otras, insti-

tuciones de carácter correccional: la prisión, los reformatorios y las casas de corrección. Y otras, instituciones de carácter correccional y terapéutico: como los hospitales, el manicomio y los asilos. Pero sobre todo, las escuelas públicas que, apelando a prácticas de regulación del tiempo y el espacio, disciplina, vigilancia, subordinación del cuerpo y la conducta, serán la esperanza de un *nuevo sujeto* y por esta vía, del orden social deseado¹¹. La institucionalización de la escuela obligatoria, en tanto mecanismo de control social, es un dispositivo moderno para la infancia. En sus años de establecimiento, la obligatoriedad sólo se aplicó a las “*clases bajas*”, ya que las *altas* no dudaban en instruir a sus hijos. La escuela se convertía así en la única vía de acceso a la *civilización* de las camadas populares.

Al respecto, es importante recordar que en las grandes ciudades de occidente, finalizando el siglo XIX y durante las primeras décadas del XX, la educación de los niños y de los jóvenes se organiza por medio de una nueva tecnología social: los actualmente denominados sistemas educativos estatales y nacionales. El moderno dispositivo escolar es una novedad para el amanecer del siglo XX y la inclusión de los niños en las escuelas se constituyó en un acontecimiento para este período. Desde las escuelas se contribuyó decididamente a difundir a toda la sociedad prácticas y representaciones sobre lo que son y deberían ser los niños y las niñas, así como los cuidados “necesarios” para ellos. Desde la escuela, entonces, se fija a la infancia a una institución de transmisión del saber, los vincula a un proceso de formación mediante la difusión de ciertos conocimientos en función de un orden determinado, pero también, contribuye a difundir representaciones legitimadas sobre la manera como deben ser los niños.

11 Foucault, Michel. “El sujeto y el poder”. En: *Discurso, poder y subjetividad*, Terán, Oscar (Comp.), Ediciones el cielo por asalto, 1982, pp. 165-189.





Queriendo vislumbrar las infancias inmersas en el prolongado conflicto armado colombiano, este régimen discursivo proveniente de los procesos de escolarización y de las ciencias sociales, dificulta pensar esas infancias otras. Inocencia, imitación y desarrollo espontáneo, como características “naturalizadas”, serían tres poderosas imágenes que intentan dar cuenta de la infancia y que nos acompañan cuando de pensarla se trata. Se hace necesario, entonces, reconocer que estamos “cargados” de ideas que dan forma a pensamientos y acciones sobre la infancia y que esto acarrea formas y maneras de sentir y actuar y, porque no, contribuyen a prefigurar, incluso, nuestra investigación sobre los niños y la infancia. Conocer entonces no sería descubrir lo que hay allí (ya que fue configurado socialmente), sino investigar las tramas culturales que han posibilitado pensar y actuar de tal o cual forma.

Se hace necesario, entonces, interrogar la memoria y sus afectos, aquella que se ha ido consolidando a lo largo de los últimos siglos y que nos conduce a que la infancia se comprenda y se asuma en el cotidiano vivir como un *periodo de la vida* que combina la fragilidad física, la vulnerabilidad emocional y que coloca a los niños “presos” de un pro-

cesual desarrollo intelectual. Afectos que se han cristalizado en nuestra memoria cultural a lo largo de los últimos siglos, induciendo en cada uno de nosotros ideas y sentimientos que hacen que la infancia se comprenda como ingenua y necesitada de protección y cuidado, frágil, en el marco de una familia, y obligada a procesos de escolarización. Estos aspectos, que se constituyen en una poderosa *matriz cultural*, sin duda contribuyen a producir núcleos constitutivos de una singular manera de configurar subjetividades en torno al proyecto civilizador de la Modernidad. Cuando escuchamos relatos de niños provenientes de diversos contextos, como los indígenas o aquellos que narran las diferentes maneras como han vivido las violencias, tenemos dos alternativas diferentes en el marco de esta matriz: podemos, por un lado, pensar que están en falta, entonces, en consecuencia podemos cargarlos de escolaridad, de amor, de castigos etc; o nos imponemos pensar que tales circunstancias han producido otros efectos que tendríamos que aprender a pensar.

Discurso experto e infancia moderna: Algunas cuestiones de método

En el marco de estas consideraciones se nos impone la pregunta por la manera como nos es posible comprender las relaciones que mantienen las producciones discursivas para la infancia y las mismas prácticas sociales en las cuales los sujetos actúan. Lógicas heterónomas pero articuladas, que sin embargo, pretenden organizar la producción e interpretación de los enunciados que contribuyen a regir gestos y conductas. En otras palabras, son enunciados que modelan realidades dentro de coacciones que a la





vez, limitan y hacen posible su enunciación. Discurso hacia la infancia que instaura divisiones y dominaciones que, dada su fuerza, hacen ser lo que designan.

Desde esta perspectiva el lenguaje y el discurso no son considerados como un reflejo de la realidad social sino como constituyentes de la misma. Se entiende que es a través del lenguaje y del discurso que la realidad social y psíquica inevitablemente se construye. Lo cual nos lleva a reiterar que los niños, niñas y jóvenes son sujetos contemporáneos por excelencia. Ellos no traen en su propia experiencia la carga del discurso. Se insertan en él, respondiendo, contingentemente, a su contemporaneidad.

El concepto de discurso permite ir más allá de los dualismos que separan lo ideal de lo real, lo simbólico de lo material en la producción del significado. Tal como ha sido señalado, el discurso sobre la infancia (proveniente de algunas de las modernas cien-

cias sociales) y el modo en que produce sus argumentos y establece su legitimidad, ha permitido una particular manera de interpretar e interpelar a los recién llegados a este mundo.

Esta consideración metodológica, que contribuye a pensar el campo de indagación de la infancia, busca salir de esa aparente dicotomía entre constructivismo y realismo. Considerar a todo hecho social relacionadamente y, al mismo tiempo, construido y real, permite trazar un camino que trasciende las dos posiciones aparentemente opuestas que constituyen el *positivismo cientista* y el *relativismo denunciatorio*. Considerar todos los procedimientos científicos, técnicos o sociales como construidos y en el marco de un debate político-cultural por el sentido, permite comprender la ciencia y sus modelos teóricos como construcción cultural que contribuye a configurar la *sociedad*¹². Los conceptos y categorías con los cuales trabajamos no son simple reflejo de la realidad. Ni sólo descripciones o explicación de ella. Implica esto entender la realidad en el marco del debate y disputa por su significación y, por lo tanto, en una construcción en proceso. La realidad no es diáfana, no es transparente, ni unívoca, tiene múltiples significados y la disputa es por la legitimación, por la hegemonía de alguno de sus sentidos.

Desde esta perspectiva, las categorías y clasificaciones que se consideraban como obvias, naturales y objetivas y, por lo tanto, no merecedores de atención, ganan, desde los análisis sobre el discurso, atención. Así, lo obvio se convierte en problemático, y nociones pertenecientes al campo semántico de la infancia (heteronomía, necesitado, víctima, inocencia, desarrollo, sujetos de derecho, por señalar algunas) requieren atención y reflexión, para no ser utilizadas con la misma

12 Desrosières, Alain. "¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado". En: *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, N° 20, 1995, pp. 19-31.





impunidad, queriendo percibir los sentidos que acarrear.

Con los anteriores elementos, se hace importante evidenciar una precisión metodológica. Lo que hoy denominamos niños -los “recién llegados”-, son esos “seres pequeños” que han existido siempre. Pero el niño, la niñez, la infancia, son expresiones que nombran conjuntos de saberes, representaciones y prácticas que los “adultos” han construido históricamente para asignarles lugares y funciones en nuestras sociedades.

Como tenemos una realidad que nos es dada, nacemos en un mundo con una serie de significaciones que recibimos, es decir, nos insertamos en un mundo prefigurado: la tarea es entonces, poder trabajar con las lógicas constructoras que hicieron posible esos productos. Para nuestro caso, con las lógicas que posibilitaron que el marco de significación de la infancia y los niños los muestren como “ingenuos”, “heterónomos” y “vinculados a un proceso natural de desarrollo”. Conceptos, categorías, nociones que heredamos y asumimos y aplicamos como si la realidad fuera invariable, unívoca, homogénea y para todos los contextos.

Desde esta perspectiva se busca establecer vínculos entre categorías y sistemas de clasificación en la configuración de esa realidad denominada “la infancia”. Este punto de

vista establece una postura crítica frente a formas de comprender trabajos investigativos en ciencias sociales que usan categorías y clasificaciones en donde *supuestamente* se expresan cosas que existen independientemente de las convenciones que las establecen.

Se insta un cuestionamiento sobre la manera como se objetiva la *realidad* y las transformaciones perseguidas en diferentes periodos históricos y en diferentes culturas. Se toma distancia de aquel trabajo intelectual que se circunscribe a *consumir* códigos clasificatorios predefinidos. Se quiere usar los conocimientos producidos y apropiados –propios de un periodo histórico- desde las ciencias sociales y la pedagogía para reconstruir la génesis de aquellas herramientas cognitivas con las cuales trabajamos y que algunos consideran “naturales”, y reconocer que ellas tienen una connotación que posibilita prefigurar y anticipar y, por ende, contribuyen a configurar el límite discursivo para este grupo etéreo. Es necesario transitar caminos que posibiliten investigar simultáneamente y en la misma medida ambas prácticas, las sociales y las científicas. Las prácticas científicas construyen hechos.

Dirigir la atención hacia el conocimiento, como poder productivo de la realidad, implica descentrar epistemológicamente al sujeto. Descentrar al sujeto supone considerar



la producción histórica de principios como variables, es decir como fabricaciones, en el doble sentido de ficciones configuradoras; es decir, narrativas *con* posibilidad de producir, como efecto, realidades subjetivas cuyos marcos de referencia son esas mismas narrativas históricas y culturales que contribuyeron a configurarles. Centrar la atención en la lógica discursiva propuesta por el conocimiento experto -su estructura racional-, aquel que ha sido producido hacia la infancia, no pretende desembarazarse del sujeto, sino desprenderse de las prácticas de ordenamiento que definen el campo y, en él, constituyen el marco potencial de actuación de los sujetos.

Al respecto, es importante señalar dos cuestiones. En primer lugar, la necesidad de preguntarse por la producción de conocimiento y, segundo, por su cristalización. Es decir, queremos pensar las políticas de producción del saber y su enseñanza, así como su posterior apropiación y uso. Pensamos que es necesario interrogar, a lo largo del siglo XX, las políticas del conocimiento para la infancia, en donde, por ejemplo, la psicología, uno de los saberes científicos, ha desempeñado un papel importante en la configuración de saberes para ésta. Así mismo, es importante pensar en la institucionalización de estos saberes, a la luz de sus efectos sobre las concepciones de infancia que hoy tenemos.

Se hace necesario comprender cómo estos conocimientos, provenientes de las ciencias sociales, forman parte de un contexto intertextual e institucional que hizo “razonables” los textos que “pretenden” organizar y gobernar los significantes e instalar sentidos para las interpretaciones de los sujetos. En este horizonte, el análisis de los conocimientos difundidos a grupos poblacionales específicos es una manera de comprender los



efectos políticos de estos conocimientos. Se busca comprender cómo se articula simultáneamente conocimiento y poder y a partir de esta lógica evidenciar la manera mediante la cual se organiza el mundo. La tarea estaría en cartografiar el aparato de conocimiento-poder y sacar a la luz instituciones y sujetos que producían y legitimaban conceptos, en su papel de productores de cultura, por un lado y por el otro, en los efectos que se producen al nombrar y taxonomizar la realidad de esa manera.

Lo fundamental es comprender cómo mediante la difusión de saberes expertos se contribuye a constituir los problemas de la vida social e individual y como cambian para dar como resultado las condiciones en que vivimos. Para los investigadores, reflexionar sobre las ciencias sociales y sus vínculos con el poder y la política, posibilita cuestionamientos sobre el mismo conocimiento con el cual trabajamos e instala la pregunta por modos distintos de producción del mismo.

Ya que la noción de infancia se validó como un instrumento para describir esa etapa particular de la vida de un sujeto, diferente a la del adulto, ocupado en tareas y actividades establecidas por el proyecto civilizatorio



moderno, es necesario que éstas concepciones sean interrogadas. Si la infancia no ha sido una invariante en la historia, si, como hemos señalado, es una construcción histórica y cultural que emerge a través de múltiples objetivaciones, las cuales han descrito al cuerpo infantil como necesitado, carente, heterónomo, falto de razón, que necesita de la intervención para ordenarlo, entonces, interrogar los saberes que hablan sobre ella y los efectos sobre la misma realidad, posibilita pensar los efectos de dichas nociones sobre nuestra manera de pensar y actuar. Delimitar la infancia, como periodo de la particular vida, diferente a la de los adultos, contribuyó, a su vez, a dar forma a ese otro gran periodo de la existencia: el de los adultos y su universo de sentido. Al hacer existir la infancia, relacionalmente se da existencia, también, al *mundo* de los adultos. Ni abstracta, ni independientemente existe la infancia.

Este proceso de reflexividad busca interrogar los conceptos que, gestados en el desarrollo histórico de las mismas ciencias humanas y sociales, fueron, constituyéndose poco a poco, gracias al ejercicio legitimador de las mismas ciencias sociales y humanas, buscando imponerse como sentido común y anclarse en la manera como nos relacionamos con el mundo. Así uno de los desafíos metodológicos del campo de indagación sobre la infancia es precisamente configurar procesos de historización de los conceptos que, generados en el marco de momentos y dinámicas particulares en diferentes disciplinas, han abordado fenómenos particulares de la infancia. Tarea necesaria para la desnaturalización de las ciencias humanas y sociales, entendiendo que, la clasificación del conocimiento, la gestión de lo simbólico, así como sus usos y apropiaciones recobran importancia política.

Una de las consecuencias metodológicas de este enfoque es la de posibilitar la desnaturalización de las reglas para la resolución social e individual de problemas, haciéndolos susceptibles a la crítica y abriendo con ello posibilidades adicionales para la acción, gracias al cuestionamiento de los principios de ordenación que vehiculizan y presuponen las identidades del sujeto.

Reconocer la íntima vinculación del conocimiento experto y especializado con el ejercicio del poder, lleva a la pregunta de cómo pensar una ética del conocimiento, considerado como práctica política, en una tarea central para la investigación sobre lo social: “desnaturalizar”, es decir, desfamiliarizar lo familiar, siguiendo la premisa de que lo que en cualquier momento dado se considera como conocimiento, se halla incluido en los conflictos sobre quién puede hablar y según qué criterios de verdad¹³.

13 La idea de “desnaturalización” de lo humano contiene, por lo menos, dos aristas. La primera está relacionada con una antigua discusión instaurada, entre otros, por algunos filósofos. El tema recurrente está dado en establecer lo particular de lo humano, en pensar el *hombre* como un “animal no natural”, un “animal político”, un “animal que habla”, es decir, que en la humanidad la naturaleza fue reemplazada por la cultura. Es decir, en el hombre la cultura es su naturaleza. Otra forma de expresar esta idea es: *nada* es *natural* para el hombre, a cada función de la naturaleza le damos un significado cultural. Esta idea es recogida y trabajada desde el Psicoanálisis, en particular por tres de sus representantes significativos a lo largo del siglo XX, Freud, Lacan y Miller. Valga citar un ejemplo. Siendo un asunto biológico, a los hijos se les debe asegurar su nacimiento cultural, declarándolos ante el Estado para que sean registrados. Así mismo se les otorga un nombre, asuntos estos, que a su vez contribuyen a configurar su *identidad*. “Soy colombiano”, “tengo el nombre de mi abuelo que era muy inteligente”, etc. Así un hecho de la naturaleza, un nacimiento, debe ser metaforizado cultural y socialmente. El ingreso en el mundo cultural implica necesariamente la adquisición o, en términos radicales, la imposición de un lenguaje a cada uno de los recién llegados a este mundo y por esta vía las significaciones culturales. Miller, Jacques – Alain. *Estructura, Desarrollo e Historia*, Gelbo, Santa Fé de Bogotá, 1998.



Entender que las nociones que circulan sobre las infancias y los niños son producto de una disputa por el sentido, en donde las disposiciones políticas buscan presentarse como legítimas para materializarse en prácticas culturales, implica pensar que el estudio sobre las infancias requiere investigar las prácticas y las representaciones que culturas particulares relacionan y asignan a los niños. En este marco de discusión, los sujetos y sus posibilidades de actuar sobre el mundo, al ser incluidos en la racionalidad política son nombrados y descritos de manera particular; son, vía discursos autorizados y legitimados, blanco privilegiado de la lógica del discurso, que instaura, no sólo una racionalidad sobre el mundo, sino también maneras de pensar al sujeto.

Finalmente, el campo investigativo de la infancia, con los elementos esbozados, quiere trabajar en dos sentidos diferentes pero articulados. El primero tiene que ver con la recuperación de la historia. Pero no una historia que recupere la infancia como

grupo diferente del adulto, únicamente. Pensamos que es posible una historia de los procesos culturales en cuanto articuladores de prácticas hacia la infancia. Es necesario rescatar, por un lado, el proceso de achatamiento que el concepto de infancia moderna generó en el mundo cultural, y que homogenizó la mirada hacia los recién llegados. Prácticas modernas que invisibilizan otras concepciones de infancia. Pero también es necesario indagar históricamente la objetivación del mundo infantil, en donde visiblemente desde el siglo XIX se constituyen escenarios, prácticas y saberes expertos en torno a la infancia, todo un aparato cultural para racionalizar y garantizar la diferencia.

En segundo lugar es necesario pensar los niños como experiencia particular subjetiva. Es decir, frente a la homogenización pretendida por el discurso hacia la infancia, se hace necesario vislumbrar aquello que se resiste a ser capturado por el discurso y que genera malestar.

✕

