

23

¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?

Gabriela Diker



25 años
25 libros


BIBLIOTECA
NACIONAL


Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

**¿Qué hay de nuevo
en las nuevas infancias?**

Veinticinco años, veinticinco libros

El ciclo político inaugurado en Argentina a fines de 1983 se abrió bajo el auspicio de generosas promesas de justicia, renovación de la vida pública y ampliación de la ciudadanía, y conoció logros y retrocesos, fortalezas y desmayos, sobresaltos, obstáculos y reveses, en los más diversos planos, a lo largo de todos estos años. Que fueron años de fuertes transformaciones de los esquemas productivos y de la estructura social, de importantes cambios en la vida pública y privada, de desarrollo de nuevas formas de la vida colectiva, de actividad cultural y de consumo y también de expansión, hasta niveles nunca antes conocidos en nuestra historia, de la pobreza y la miseria. Hoy, veinticinco años después, nos ha parecido interesante el ejercicio de tratar de revisar estos resultados a través de la publicación de esta colección de veinticinco libros, escritos por académicos dedicados al estudio de diversos planos de la vida social argentina para un público amplio y no necesariamente experto. La misma tiene la pretensión de contribuir al conocimiento general de estos procesos y a la necesaria discusión colectiva sobre estos problemas. De este modo, dos instituciones públicas argentinas, la Biblioteca Nacional y la Universidad Nacional de General Sarmiento, a través de su Instituto del Desarrollo Humano, cumplen, nos parece, con su deber de contribuir con el fortalecimiento de los resortes cognoscitivos y conceptuales, argumentativos y polémicos, de la democracia conquistada hace un cuarto de siglo, y de la que los infortunios y los problemas de cada día nos revelan los déficits y los desafíos.

Gabriela Diker

¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Diker, Gabriela

¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? - 1a ed. - Los Polvorines : Univ. Nacional de General Sarmiento ; Buenos Aires : Biblioteca Nacional, 2009.

112 p. ; 20 x 14 cm. - (Colección "25 años, 25 libros" ; 23)

ISBN 978-987-630-050-6

1. Democracia
CDD 323

Colección "25 años, 25 libros"

Dirección de la Colección: Horacio González y Eduardo Rinesi

Coordinación General: Gabriel Vommaro

Comité Editorial: Pablo Bonaldi, Osvaldo Iazzetta, María Pia López, María Cecilia Pereira, Germán Pérez, Aída Quintar, Gustavo Seijo y Daniela Soldano

Diseño Editorial y Tapas: Alejandro Truant

Diagramación: Alejandro Truant

Colaboración: José Ricciardi

Ilustración de Tapa: Juan Bobillo

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2008

Gutiérrez 1150, Los Polvorines. Tel.: (5411) 4469-7507

www.ungs.edu.ar

© Biblioteca Nacional, 2008

Agüero 2502 (C1425EID), Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tel.: (5411) 4808-6000

www.bn.gov.ar | bibliotecanacional@bn.gov.ar

ISBN: 978-987-630-050-6



Licencia Creative Commons 4.0

Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

Introducción

Una niña de 10 años vende sus juguetes por Internet para obtener el dinero que le permita comprarse un teléfono celular. Una maestra denuncia ante la justicia a un chico de 12 años por pegarle en clase. La directora de una escuela primaria cordobesa declara en los medios que existen casos de consumo de estupefacientes en un primer grado y habla de una red de tráfico de drogas en la escuela. Un niño que vive y/o trabaja en la calle en la ciudad de Buenos Aires puede asistir a un *cyber* especialmente creado para chicos en esa situación, en el marco de un programa gubernamental. Chicas de 14 años de una escuela privada del norte de la provincia de Buenos Aires cuentan –en los medios, claro– que practican sexo oral a cambio de que los chicos les hagan las tareas, o por dinero, o por entrar a un boliche. La venta de psicofármacos para niños en Argentina creció un 900% entre 1994 y 2005. Por mes, al menos dos niñas de entre 9 y 10 años son internadas en algún hospital bonaerense con diagnóstico de bulimia y anorexia, promedio que aumenta al acercarse el verano. Un niño abusado puede llamar –él directamente– a un número telefónico para hacer la denuncia en una defensoría de menores.

Éstos son sólo algunos ejemplos que expresan con elocuencia la radicalidad de los cambios en la experiencia infantil que han tenido lugar en los últimos años. Cambios que se inscriben en los cuerpos de los niños pero que deben ser leídos como signos de transformaciones más generales: en las posiciones adultas y en las relaciones intergeneracionales, en las configuraciones familiares y en las prácticas de crianza, en los objetos y modalidades de consumo, en los discursos y las políticas sobre la infancia, en las instituciones por las que los chicos transitan.

Abordar algunas de estas transformaciones es el propósito de este libro. Aunque, por varias razones, resulta difícil hacerlo con la serenidad y el distanciamiento que exigen los usos y costumbres académicos. En primer lugar, porque los cambios en los modos de transitar la infancia comprometen nuestros propios posicionamientos en

tanto adultos y ponen en evidencia, día a día, los límites de lo que sabemos y de lo que podemos en relación con los niños.

En segundo lugar, porque cuando se trata de niños, es muy grande la tentación de establecer *a priori* juicios valorativos acerca de lo que lo que éstos son y deben ser. No obstante, es imprescindible tomar distancia tanto de las posiciones nostálgicas o moralizadoras que sólo leen en las transformaciones que han tenido lugar en el territorio de la infancia en las últimas décadas señales inequívocas de deterioro (de la naturaleza infantil, del lugar de la familia, de las prácticas de crianza, de las instituciones educativas), como de las miradas celebratorias que interpretan estas transformaciones como expresión de una supuesta evolución de la infancia hacia una mayor autonomía (para participar en el mercado, para decidir sobre el propio cuerpo, para acceder al conocimiento a través de la tecnología, incluso para participar políticamente). Desde ya, no se trata de colocarnos, en nombre de una mal entendida rigurosidad académica, en una posición de “neutralidad valorativa”. Por el contrario, se trata de asumir que la pregunta “¿qué hay de nuevo en las nuevas infancias?” compromete también las categorías con las que tradicionalmente juzgamos lo que era o no deseable para el conjunto de los niños y de aceptar, con toda la incomodidad que esto implica, que éste no parece ser hoy un juicio fácil de formular.

En tercer lugar, porque un libro sobre la infancia no es sólo un libro sobre los niños. Es quizá, principalmente, un libro sobre los adultos, sobre lo que la infancia conmueve en nosotros, sobre el modo en que lo nuevo en un niño disloca cada vez lo que somos y lo que creemos que estamos llamados a hacer y decir. Es que si hay nuevas infancias entonces hay también nuevos adultos.

Finalmente, resulta difícil conservar la serenidad y el distanciamiento cuando se analizan situaciones que requerían intervenir con urgencia. Porque no hay tiempo, o más bien, porque los pibes no tienen tiempo. De hecho, en Argentina muchos de ellos hoy –mientras escribimos esto– están dejando la escuela, se están subiendo al techo de un tren arriesgando la vida, están tomando ritalina o paco o pegamento, están siendo sometidos a condiciones de explotación infantil; hoy un padre está diciendo “no sé más qué

hacer” y muchos chicos quizá se sientan solos. Entonces, mientras los censamos, mientras analizamos los cambios actuales para ver si al fin entendemos algo, mientras desarrollamos investigaciones sin dudas imprescindibles, pero que duran varios años y que requerirán luego de otros tantos para circular y tal vez impactar en lo que hacemos con los más chicos, queda jugado el futuro de generaciones enteras, se les va la vida. A algunos, de más está decirlo, literalmente. No obstante, sabemos que los modos en que intervenimos sobre la vida de los pibes dependen en buena medida de cómo nombramos lo que son y lo que les pasa; por lo tanto no hay otro camino que insistir: con la escritura, con las preguntas, con el análisis.

Con todas estas advertencias –y no a pesar de ellas– que nos proponemos entonces abordar algunos de los procesos que, en el curso de los últimos veinticinco años, han introducido cambios significativos en las condiciones sociales de la experiencia infantil y han incidido en la reorganización de los discursos y de las prácticas institucionales sobre la infancia: el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho; el aumento de la población escolar, en paralelo a un empobrecimiento sin precedentes de la población infantil; la diversificación y expansión de un mercado de consumo cada vez más meticulosamente orientado a los niños; la reconfiguración de las posiciones adultas y de las relaciones de autoridad.

Desde ya, el recorrido de este libro no se propone exhaustivo: ni en sus temas, ni en sus enfoques. No nos orienta aquí la intención de construir un inventario de novedades. Antes bien, lo que nos proponemos es analizar algunas de las interrogaciones que aquellos procesos abren, las condiciones de enunciación bajo las cuales aparecen las preguntas que hoy nos hacemos sobre la infancia, y los efectos que produce su misma formulación.

Finalmente interesa aclarar que abordaremos la pregunta “qué hay de nuevo en la infancia”, absteniéndonos de producir una definición de “infancia”. Porque es justamente en ese terreno, en el de la definición de lo que la infancia es y debe ser, que las novedades se registran. La edad, la definición jurídica, la incorporación al sistema escolar, son todos criterios que, si alguna vez fueron considerados más o menos objetivos, hoy están en discusión. En efecto, “¿qué es

un niño?” es una pregunta que hoy no admite respuestas unívocas. ¿Sólo se trata de una cuestión de edad? ¿Es suficiente la definición jurídica de menor para delimitar el universo de la infancia? ¿Qué tienen en común un alumno de cuarto grado de primaria de clase media urbana y un niño de la misma edad que participa en una banda delictiva? ¿Qué tienen en común una niña de 12 años que ya es madre y una que no? ¿Y los niños que trabajan o cuidan a sus familias con otros que utilizan su tiempo libre en instituciones de recreación o de complementación de su educación escolar? Frente a estas cuestiones, podríamos decir “*todos son niños*”, pero debemos reconocer que no todos transitan la misma infancia.

Si en efecto, parte de lo nuevo de la infancia es su multiplicación y también, como resultado del descomunal proceso de pauperización de la población infantil en Argentina, su fragmentación, entonces toda generalización tiene los límites que la diversidad de modos de transitar la experiencia infantil impone.

Sobre ese plural de las infancias y también sobre las dificultades y los riesgos de cerrar una definición de niño que se pronuncie, una vez más, en singular, nos proponemos reflexionar en este libro.

Buena parte de los desarrollos que se exponen en este libro son resultado de muchos años de trabajo sostenidos en el marco de la fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios. A la Dra. Graciela Frigerio, con quien he compartido allí un largo camino de búsquedas teóricas y prácticas, y no pocos desconciertos frente a la situación de muchos niños, niñas y adolescentes en Argentina, mi mayor agradecimiento.

El discurso de la novedad

El discurso sobre lo nuevo de la infancia no es nuevo. De hecho, los niños siempre nos han sorprendido, siempre han representado un límite a nuestro saber y a nuestra capacidad de anticipación. Sin embargo, en los últimos años, el modo en que pensamos y experimentamos la novedad de la infancia parece haber cambiado. Ésta se nos presenta con una radicalidad tal que hace estallar las categorías disponibles para pensarla y desborda la capacidad de las instituciones (familiares, educativas, judiciales, sanitarias, etc.) para procesarla. Así, en lugar de la vieja sorpresa frente a “los nuevos” aparece el desconcierto, y en el lugar del reconocimiento crece la sensación de extrañamiento.

Frente a esto, los discursos actuales se han ido poblando de nuevos nombres destinados a reconocer “lo que hay de nuevo en la infancia”: infancias (en plural), nuevas infancias, infancia hiperrealizada e infancia desrealizada, cyberniños, niños-adultos, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, son sólo algunos de ellos. También se han generado diversas hipótesis acerca de “lo que queda de infancia en lo nuevo”, llegándose a postular incluso que estamos asistiendo al fin de la infancia. En este capítulo nos interesa abrir algunas preguntas acerca de las condiciones de emergencia de estos discursos. Para ello nos proponemos analizar qué hay de nuevo y de viejo en los discursos sobre la novedad de la infancia que vienen multiplicándose en las últimas dos décadas, qué concepciones conmueven y qué efectos producen.

La novedad es propia de la infancia

“Con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra al mundo”, decía la filósofa alemana Hannah Arendt. Por supuesto, con esta expresión Arendt no se refería al hecho biológico del nacimiento, en tanto tal indefinidamente repetido; tampoco a la dimensión demográfica de la natalidad, con sus cifras indiferentes

a la pluralidad de lo que nace. Se refería más bien al nacimiento como acontecimiento biográfico de la acción humana, que al mismo tiempo que asegura la continuidad del mundo marca el advenimiento de algo radicalmente nuevo, irreductible a lo ya existente.

Es que, como dice Jorge Larrosa, un niño que nace es “algo otro” que aparece entre nosotros. No podemos anticipar del todo qué serán, cómo serán nuestros niños ni qué harán en el mundo con lo que les ha sido dado. Por supuesto, aun antes del nacimiento, desplegamos sobre ellos una innumerable cantidad de gestos destinados a reducir esa extranjería, a conjurar la alteridad radical que trae consigo cada nueva vida, para convertir a los recién llegados en uno de los nuestros; estos gestos –de recepción, de inscripción de los nuevos en una cadena generacional, y también, por cierto, los gestos de rechazo– están hechos de saberes anticipatorios, de expectativas, de deseos, de mandatos familiares y sociales. Ahora bien, lo que no podemos anticipar es de qué modos singulares se combinarán esos gestos, cómo impactarán o cómo contribuirán a hacer de nuestros niños lo que son. En la novela *Contrapunto*, Aldous Huxley describe con mucha elocuencia la extrañeza de una madre cuando advierte que, como resultado de una enigmática alquimia identificatoria, su hijo es, fatalmente, otro:

Aquel súbito levantamiento de la barbilla... Sí, era la parodia del gesto de superioridad del viejo Mr. Quarles. El niño fue por un instante su suegro, su absurdo y deplorable suegro, caricaturizado y en miniatura. Era cómico pero al mismo tiempo dejaba de ser una broma. Ella quiso reír, pero se sintió oprimida por los misterios y complejidades de la vida, del temible e insondable porvenir. Allí estaba su hijo, pero él era también Philip, era también ella misma, era también Walter, su padre y su madre y ahora, he ahí que, levantando la barbilla se había revelado súbitamente como el deplorable Mr. Quarles. Y él podía ser también cientos de otras personas. ¿Podía ser? Era ciertamente. Era tías y primos que Elinor apenas había visto; abuelos y hermanos de abuelos que ella había conocido sólo de niña y que había olvidado completamente;

antepasados que habían muerto hace mucho tiempo que se remontaban al origen de las cosas. Toda una población de extraños habitaba en aquel cuerpecillo y le daba forma, vivía en aquel espíritu y gobernaba sus deseos, le dictaban sus pensamientos y así continuarían dictando y gobernando. Phil, el pequeño Phil: el nombre era una abstracción, un título concedido arbitrariamente, como “Francia” o “Inglaterra” a una colectividad, jamás por mucho tiempo la misma, de individuos que nacen, viven y mueren en su ser, como los habitantes de un país aparecen y desaparecen, pero que mantienen viva a su paso la identidad de la nación a la cual pertenecen. Elinor miró al niño con una especie de terror. ¡Qué responsabilidad!

A los ojos de la madre el hijo se revela, al mismo tiempo, propio y extraño. Su cuerpo porta la historia familiar, la actualiza, la pone en escena: es uno de nosotros. Sin embargo, el reconocimiento no es completo; los modos singulares en que se combinan y recombinan las ofertas identificatorias desplegadas (a veces misteriosamente) sobre el hijo, desbordan las anticipaciones y expectativas de la madre. Y es en ese punto que escapa al reconocimiento pleno, que el niño emerge como otro. Esa alteridad, irreductible a los “nuestros” que lo habitan, es lo que le produce a la madre inquietud, e incluso, como dice Huxley, una “especie de terror”. Porque si no podemos anticipar del todo qué serán y qué harán los niños en el mundo con lo que les ha sido dado, tampoco podemos anticipar —y éste es el asunto que convierte a la natalidad en un problema filosófico— qué *le* harán al mundo, a nuestro mundo, al que llegan como extranjeros.

Ahora bien, a diferencia de la madre que describe Huxley en su novela, Arendt encuentra en este enigma acerca de lo que los recién llegados harán con el mundo, más que una amenaza, la esperanza de su continuidad. Porque el nacimiento es para ella lo único que impide el retorno de lo mismo, lo que renueva sin cesar a la sociedad, salva al mundo de la ruina y lo preserva, nos dice, “de la mortalidad de sus creadores y de sus habitantes”. Desde esta perspectiva, el nacimiento representa algo más que el inicio de una vida singular; es también, y sobre todo, el inicio de algo radicalmente nuevo en el

mundo, que inaugura cada vez la posibilidad de una acción sobre él que no puede anticiparse, que es, por definición, inesperada.

El punto es que también somos responsables de proteger al mundo de esa acción y de esa novedad. Arendt lo dice de manera contundente: debemos impedir que el mundo “sea devastado y destruido por la ola de recién llegados que arriban a él con cada nueva generación”. De hecho, buena parte de lo que hacemos en relación con la infancia tiene el propósito de anticipar, reducir, orientar y controlar los efectos de su acción, lo que lleva a las sociedades contemporáneas a la pretensión de saberlo todo sobre el niño aun antes del nacimiento. El desarrollo actual de las investigaciones biomédicas que permiten realizar diagnósticos genéticos de los embriones humanos para decidir si se prosigue o no con un embarazo o, en el caso de que se trate de fecundación *in vitro*, qué embriones serán implantados según su mayor viabilidad, ilustra el extremo de esta pretensión y abre también un conjunto de dilemas éticos. Al respecto, Egle Becchi y Dominique Julia se preguntan: “¿Hasta dónde tenemos derecho a reducir el riesgo, a disminuir la parte no conocida del niño por venir? Tocamos aquí la definición misma de lo normal y el doctor Frankenstein no está lejos si el conocimiento que hemos adquirido de los embriones humanos termina funcionando como una herramienta de segregación”. La afirmación no es exagerada si recordamos aquella brutal frase de Sir Francis Crick (premio Nobel en 1962 por haber descubierto, junto con Watson, la estructura del ADN): “Ningún niño recién nacido debería ser reconocido humano antes de haber pasado por un cierto número de tests sobre su dotación genética. Si él no pasa con éxito estos tests, pierde su derecho a la vida”.

No es éste el lugar para extendernos en ese debate. Lo que nos interesa sí destacar es que, a pesar de los esfuerzos incesantes por producir un saber cada vez más acabado sobre la infancia, a pesar incluso de lo que la información genética obtenida aun antes del nacimiento permita predecir, siempre queda un resto. Un resto enigmático en la infancia que se juega en el encuentro del niño con el mundo sobre el cual cada nacimiento abre la posibilidad de una acción que, según Arendt, es “infinitamente improbable”.

En este sentido, la infancia representa un límite a nuestro saber y a nuestro poder. Y no un límite circunstancial, histórico, que puede todavía ser corrido. Como dice Larrosa, no se trata de lo que *aún no* sabemos sobre la infancia, se trata más bien de lo que está llamado a desbordar nuestros saberes, a inquietarlos, de lo que no se deja atrapar por las categorías de las que disponemos ni por las prácticas que desplegamos sobre los niños. Se trata en fin, de lo que nunca sabremos.

La infancia así se vuelve también metáfora: de lo que no se puede decir, de lo que no se puede escribir, de lo que no se deja escribir, de lo que “llama quizás a un lector que no sabe ya leer o no sabe todavía”, dice Lyotard. Según este autor, la infancia, como posibilidad de alteración radical del orden del siempre-lo-mismo, puebla el discurso y es a la vez su resto. Un resto que no encuentra palabras porque *infantia* es ese estado sin palabras. Salir de la infancia, dirá Agamben, es justamente constituirse como sujeto del lenguaje, entrar en el universo de lo semántico, abriendo así la posibilidad de la historia.

Ahora bien, si los filósofos nos advierten que ningún saber (ni ninguna ambición de saber) podrá conjurar del todo el enigma de la infancia, Arendt agrega además (con un tono si se quiere más cercano al espíritu prescriptivo de la pedagogía que a la filosofía), que la novedad *no debe* ser del todo despejada, que el enigma *no debe* ser conjurado. Por el contrario, dirá que es imprescindible preservar lo que es nuevo y revolucionario en cada niño, proteger la novedad que traen los recién llegados para introducirla “como un fermento nuevo en un mundo ya viejo”. Ésta es para Arendt la tarea de la educación: proteger la promesa de renovación que la infancia trae consigo y, al mismo tiempo, presentarles a los niños el mundo, hacerles allí un lugar, inscribirlos en la cadena de las generaciones, para así también proteger ese mundo, para que los niños encuentren el modo de realizar lo nuevo sin atentar contra él.

Pero volvamos ahora al inicio. Si la infancia es, por definición, novedad, si en tanto tal está llamada a irrumpir en el orden social y familiar instituido portando la promesa de renovación del mundo, si esa promesa es irreductible a lo que ya sabemos y a lo que ya somos,

si la infancia está, por lo tanto, llamada a sorprendernos, entonces: ¿cuándo la sorpresa se convirtió en desconcierto? ¿Cuándo –como dice Débora Kantor– lo nuevo se volvió hostil? ¿Por qué sostener que en la actualidad hay algo nuevo en los nuevos? En relación con estas preguntas propondremos provisoriamente dos hipótesis.

La primera es que, como efecto de diversos procesos –algunos de los cuales intentaremos analizar aquí– hoy se registran cambios muy profundos en el modo en que los “nuevos” ingresan al mundo y en el modo en que el mundo les es presentado. Allí donde Arendt imaginaba un adulto (en particular, un educador) que se dirigía a los recién llegados diciendo “he aquí nuestro mundo” y que habilitaba a la infancia el ingreso al territorio público, hoy hay miles de pantallas presentando una infinidad de mundos (reales o virtuales, poco importa) a los que los niños llegan y de los que participan sin la intermediación adulta; al mismo tiempo, fuera de las pantallas hay un mundo que tampoco parece tener porteros, ni discursos de bienvenida, ni gestos de recepción, en el que no hay lugar para todos, y en el que una parte de la infancia se configura, en palabras de Violeta Nuñez, como resto, ya no en el sentido metafórico, sino como resto material de un mundo que no les hace lugar.

En este escenario, los adultos nos mostramos, además, cada vez menos convencidos acerca de cuál es “nuestro mundo” y cuál es nuestro lugar en él; cada vez con mayor frecuencia nos encontramos situados en el lugar del no saber que reservábamos a los niños, sin entender cuál es el mundo en el que vivimos y por el que, se supone, deberíamos responder. Por otra parte, desde las instituciones y desde las políticas tampoco estamos pudiendo responder por los que llegan (por todos los que llegan), en la medida en que como generación nos mostramos a veces impotentes y a veces indiferentes frente a la brutal fragmentación social que en las últimas décadas ha encontrado en los niños sus principales víctimas, y que condena a buena parte de la población infantil a la exclusión.

Y aunque sostenemos todavía (en las familias, en las escuelas) el gesto de la transmisión, éste resulta ineficaz si no podemos reconocer que habitamos un mundo común y si no podemos asumir la responsabilidad de recibir a los que llegan a él. Entonces es como

ver la tele sin volumen: podemos ver el gesto de la transmisión, pero éste es un gesto mudo, que no pronuncia palabras, al menos no palabras de reconocimiento de aquel al que se dirigen. Pocas imágenes son tan expresivas de este fenómeno como aquella que vimos cientos de veces repetida en los noticieros televisivos en los últimos tiempos: una profesora sostiene el gesto de enseñar, de dar clase (de pie, carpeta en mano, volumen alto, mirando al frente) mientras un alumno la acosa, la insulta, la empuja y otro filma y otros se ríen y otros la escuchan y otros miran por la ventana y la filmación va a parar a *youtube* y de allí a la televisión y desde allí (sí, desde allí) a la escuela y, procedimientos disciplinarios mediante, el “alumno acosador” a la calle. Frente a esta escena, la imagen arendtiana del educador diciendo “he aquí nuestro mundo, pasen, vean, ocupen un lugar, respondo por él y respondo por la novedad que ustedes traen” no puede resultar más ingenua. Y sin embargo, he aquí nuestro mundo.

Segunda hipótesis: si hoy la infancia nos sorprende de una manera particular es también porque conmueve las certezas que históricamente habíamos construido acerca de cómo los niños son y deben ser, acerca de lo que harán en su devenir con el mundo y en él. En efecto, llevamos por lo menos tres siglos produciendo un saber acerca de la infancia con el propósito de –a pesar de las advertencias de la filosofía– despejar todo enigma, anticipar la novedad y controlar sus efectos. Hoy ese saber se muestra ineficaz para dar cuenta de la multiplicidad de modos de transitar la infancia, de las maneras particulares en que tiene lugar el devenir infantil. Asimismo, las instituciones destinadas tradicionalmente a la atención de la infancia se revelan muchas veces impotentes para actuar sobre un cuerpo que es hoy superficie de inscripción de discursos y prácticas que obedecen a otros principios y a otras lógicas (la de los medios, la del mercado, la de las tecnologías de la información, la de la felicidad química garantizada, etc.). Entonces aparece el desconcierto: los niños ya no son lo que eran, vienen distintos, devienen adultos por caminos diferentes a los previstos. Y con frecuencia estamos más dispuestos a dudar de la realidad que del saber sobre la infancia que tan pacientemente hemos acumulado; entonces nos preguntamos: ¿son niños?

Aclaremos: no estamos sosteniendo que alguna vez dispusimos de un saber sobre la infancia que logró describir con éxito lo que los niños eran y lo que podía esperarse de ellos, y que el problema actual es que los niños cambiaron. Lo que afirmamos es que alguna vez dispusimos de un saber que ocupó el lugar de esa certeza y que sostuvo una fenomenal maquinaria de institucionalización de la infancia que fijó las coordenadas dentro de las cuales los niños serían reconocidos como tales: las de la infancia moderna. Hoy, cuando esas coordenadas tambalean, otros cuerpos se hacen visibles y la infancia emerge múltiple, desconocida, desconcertante.

Entonces comencemos por el principio y analicemos, aunque más no sea sintéticamente, cuáles eran y cómo funcionaban algunas de esas certezas que hoy parecen perdidas.

Acerca de la naturaleza infantil y otros inventos de la modernidad

Por lo menos desde el siglo XVIII, un conjunto de disciplinas científicas ha procurado describir, cada vez más sofisticadamente, el desarrollo infantil. Desde aquel llamado de Rousseau a observar sistemáticamente a Emilio para conocer su naturaleza, la psicología, la pediatría y la pedagogía, entre otras, no han cesado de producir descripciones sobre el cuerpo infantil, la orientación y ritmos del desarrollo afectivo, cognitivo y físico de los niños, sus modalidades de aprendizaje, etc. Aunque la mayor parte de estas descripciones se reducían en principio a la observación sistemática de los primeros años de vida de uno o dos niños (la exhaustiva descripción que realiza Darwin de su propio hijo Doddy desde que nace hasta los dos años y medio, constituye un ejemplo paradigmático de este procedimiento), Egle Becchi señala que el propósito de la psicología científica de base positivista será, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, explicar la conducta de los niños a través de reglas que trasciendan cada caso individual y permitan dar cuenta de los ritmos y modalidades de crecimiento de *todos* los niños. Bajo esta pretensión proliferan en este período los estudios comparativos que

buscan capturar lo propio de la naturaleza infantil más allá de las diferencias sociales o culturales de crianza.

La definición de la infancia como objeto de conocimiento y la confianza en que la naturaleza del niño puede ser aprehendida hasta en sus mínimos detalles tienen su punto de partida en la emergencia de lo que Phillip Ariès llamó el “sentimiento moderno de infancia”, que consiste en el reconocimiento de la especificidad de esta etapa de la vida en contraposición con el mundo adulto. Según Ariès, en la sociedad tradicional no existía una representación de la infancia, es decir, la conciencia de la particularidad que distingue a los niños de los adultos, y el único sentimiento que el autor reconoce hacia los niños en la Edad Media es el *mignotage*, un sentimiento superficial que se reduciría a una especie de divertimento experimentado frente al niño en sus primeros años de vida, que sería visualizado apenas como una “pequeña cosa entretenida”. La inexistencia de instituciones, objetos, espacios, vestimentas, actividades, específicamente destinadas a los niños serían expresivas de la indiferenciación entre el mundo del niño y el del adulto.

Aunque las tesis inaugurales de Ariès publicadas en la década del sesenta han sido ampliamente discutidas, y aun cuando el mismo autor ha modificado en distintas producciones el período en el que sitúa el nacimiento del sentimiento moderno de infancia, hay coincidencia entre los historiadores en que entre los siglos XVI y XVII se registran rupturas significativas en las formas que adoptan los intercambios afectivos con los niños, en el lugar que se les otorga en la vida adulta, en las formas de sociabilidad que se propicia y en el modo en que son representados. Estos cambios se han asociado a procesos históricos de distinta naturaleza localizados en Occidente en ese período: entre otros, la expansión de la urbanización, las mejoras sanitarias que permiten controlar crecientemente la mortalidad infantil, la reconfiguración de las estructuras familiares, la delimitación del ámbito de la vida privada, la expansión de instituciones educativas especialmente destinadas a los niños en el marco de las estrategias reformistas y contrarreformistas del siglo XVI y de las escuelas de caridad para niños pobres en el XVIII. En el marco de estos procesos se modifican las concepciones y prácticas sobre

la infancia. Los niños pasan de compartir las actividades sociales, productivas, lúdicas, educativas, inclusive sexuales, de manera relativamente indiferenciada con los adultos, a ser reconocidos como sujetos que requieren atenciones y cuidados específicos, por lo cual deben ser segregados del mundo de los grandes.

Sin ánimo de extendernos aquí en desarrollos que son muy conocidos, simplemente diremos que este nuevo modo de concebir la infancia se caracteriza por la articulación de un doble sentimiento respecto de los niños: el *amor filial*, que se teje en el marco del nacimiento de la vida privada familiar que propicia un vínculo más íntimo y más prolongado con los hijos, y la *severidad*, necesaria para asegurar su protección y cuidado. Ambos sentimientos dan respuesta a las características que, en el curso de este proceso, se le atribuyen a la naturaleza infantil; básicamente: heteronomía, incompletud, falta de racionalidad y moral propias, maleabilidad, obediencia, docilidad. Subsidiariamente, el niño será caracterizado como un ser dependiente (del cuidado, la protección y la orientación de los adultos) e inocente, y la infancia como un tiempo de espera, de preparación para la vida adulta.

Desde ya, el conjunto de estas y otras características atribuidas a la naturaleza infantil han sido objeto de infinidad de desarrollos en diferentes campos de conocimiento, que han producido, como señalamos ya, un cuerpo muy sofisticado de saberes acerca de la infancia. No obstante, en sus aspectos básicos, definen el modo en que, en términos generales, seguimos caracterizando a los niños (o lo seguíamos haciendo al menos hasta hace poco tiempo). Así, por ejemplo, aunque hoy nos despierte una sonrisa la descripción de la “blandura” de los cerebros infantiles que Comenio hacía en el siglo XVII para explicar la maleabilidad y educabilidad de la infancia, seguimos convencidos de que los niños tienen una mayor capacidad de aprendizaje que los adultos. Del mismo modo, la heteronomía moral de la infancia (es decir, la incapacidad para distinguir de manera autónoma el bien del mal) sigue resultando un argumento utilizado en los debates acerca de la baja en la edad de imputabilidad de los menores. De hecho, el desconcierto que hoy nos provocan los niños cuando en relación con algunos asuntos saben más

que nosotros, cuando revelan altos márgenes de autonomía para sobrevivir sin la protección adulta o para acceder a conocimientos de alta complejidad sin nuestra intervención, o cuando, por diversas razones, no nos provocan ternura sino temor, sólo puede explicarse por su confrontación respecto del modo en que concebimos todavía la naturaleza infantil: incompleta, carente de racionalidad y moral propias, dependiente, ingenua, inocente, asexualada.

Volviendo a la historia, sólo señalaremos que, en un proceso obviamente largo y complejo, el reconocimiento de la especificidad de la infancia y la descripción de su naturaleza van a ordenar un conjunto de prácticas que se desplegarán sobre la población infantil. Entre ellas, la separación del mundo adulto y la configuración de unos espacios y tiempos sociales especialmente destinados a su protección y a la orientación de su desarrollo: la familia y, ya en el siglo XIX, la escuela. El “encierro” (o la “cuarentena”, dirá Ariès) de la infancia en estas instituciones, que reconocemos hasta el día de hoy como los espacios naturales de educación y crianza, produce un efecto a primera vista paradójico: al mismo tiempo que inscribe al niño en el territorio de lo público y lo coloca bajo la órbita de la vigilancia y control del Estado (a través de la escuela, las políticas sanitarias y la justicia), lo sitúa en el ámbito privado de la familia, resguardado de la mirada pública. Sin embargo, como ha señalado Jacques Revel, la evolución paralela de, por un lado, una red pública de encierro y de gestión de las almas y los cuerpos y, por otro, del ámbito privado y protegido de la familia, son dos caras inseparables del mismo proceso: el despliegue de la estrategia moderna de control que termina produciendo una profunda reorganización de las formas de la experiencia social.

En el caso de la infancia, la continuidad entre las prácticas públicas y privadas de formación y protección de los niños está asegurada por su articulación y alineación en torno del conocimiento (pedagógico, psicológico, médico) de la naturaleza infantil, que se delimitará hacia el siglo XIX como un objeto científico que puede capturarse y estudiarse por fuera de sus condiciones sociales y culturales. Este conocimiento permitirá fijar unos parámetros de desarrollo físico, psicológico, moral y cultural válidos para todos

los niños, que contribuirán a establecer no sólo “cómo los sujetos son”, sino también (y quizá principalmente) “cómo deben ser” (cómo debe ser su desarrollo físico y psicológico, qué puede aprender un niño o un adolescente, en qué períodos de tiempo, etc.). En otras palabras, el conocimiento sobre la naturaleza infantil, al mismo tiempo que describe, termina prescribiendo la orientación del desarrollo “normal” que será el punto de referencia para la formación de los niños tanto en el ámbito público como privado. En este sentido, se trata de un conocimiento “normalizador”, no sólo porque prescribe el ajuste a una norma, sino también, y sobre todo, porque, como señala Anne Querrien, introduce una carencia, una norma estructurante del medio que permite medir los desvíos, nombrarlos, clasificarlos y jerarquizarlos.

La introducción de estas *normas* produce así un triple efecto: 1) establece una visión monolítica y universal de la infancia supuestamente basada en la descripción de su naturaleza, aunque plagada de contenidos culturales y sociales particulares; 2) sobre esa visión, permite distinguir la infancia “normal” de la que no lo es; 3) orienta las pautas de educación y crianza dirigidas a la infancia normal y las diferencia de las estrategias institucionales (que, como veremos en el capítulo siguiente, son excluyentemente públicas) dirigidas a tratar los desvíos.

Desde esta perspectiva, la infancia se constituye, como señala Narodowski, al mismo tiempo en objeto de conocimiento y de gobierno; este doble carácter se expresa de manera particularmente visible en la expansión del proceso de escolarización que se registra a partir de mediados del siglo XIX. En efecto, en la medida en que el proyecto moderno supone la incorporación de toda la población infantil a las escuelas bajo prácticas institucionales y pedagógicas homogéneas, será necesario producir un saber sobre el niño que sostenga unos medios y unas estrategias educativas reconocidas como válidas para todos.

La edad será la principal herramienta a través de la cual se articularán el saber sobre la naturaleza infantil, la definición de los ritmos y la orientación del desarrollo normal que se derivan de él, y las estrategias de distribución y organización de los niños en las

escuelas. Para decirlo esquemáticamente, en la medida en que la edad opera como un organizador de las descripciones del desarrollo cognitivo, afectivo, físico, moral, etc., y en la medida también en que estas descripciones se postulan universales, la edad se convierte en el principal indicador de, entre otras cosas, lo que los niños (todos los niños) pueden y deben aprender en cada momento y bajo ciertas condiciones. Entonces es suficiente con organizar la clase escolar en grupos etéreos uniformes para postular condiciones de aprendizaje homogéneas y, a partir de allí, sostener prácticas de enseñanza también homogéneas. Si, además, cada clase es fijada a un aula, se completan las condiciones básicas para sostener el método de enseñanza simultánea, es decir, para enseñar a todos lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo. A su vez, la identificación de la clase con un grado escolar y el diseño de una organización graduada por año cronológico hace posible la gestión del conjunto de la población infantil en el sistema educativo: a cierta edad, toda la población debe estar en cierto grado escolar y puede presumirse que todos han aprendido lo mismo.

A pesar de que la naturaleza histórica y política del dispositivo escolar es evidente, la falta de coincidencia entre edad, grado y aprendizajes previstos ha sido tradicionalmente imputada al alumno (a su inteligencia y voluntad, primero, y a sus condiciones de clase, familiares y culturales, más tarde) y no a las características del dispositivo que, fundamentalmente en el nivel primario, tendió a identificar escuela común con escuela homogénea (mismos contenidos, mismo formato escolar para todos). Esta estrategia de escolarización materializa el argumento liberal por excelencia en torno de la igualdad educativa: asegurar iguales oportunidades para todos a través de un modelo escolar único permite calificar y clasificar a los alumnos exclusivamente a través del “mérito individual”, introduciendo así criterios de diferenciación de la población infantil que mantienen intacta la proclama de igualdad.

Desde ya, la pretensión de ajuste del formato escolar a las características y necesidades del desarrollo infantil natural ha sido extensamente discutida. De hecho, muchas de las características de la forma escolar fueron definidas en ausencia de un

conocimiento psicoeducativo, que recién *a posteriori* les dio su justificación (por ejemplo, la identificación entre grado escolar y edad es propuesta por Juan Amos Comenio en el siglo XVII; el método de enseñanza simultánea, por Juan Bautista La Salle en el XVIII). Lo que en todo caso nos interesa destacar es el carácter normalizador del conocimiento de la naturaleza infantil que se materializa en unas prácticas educativas escolares y en unas prácticas de crianza que se proponen universalmente válidas para todos. También, que en ese proceso el cuerpo del niño (digamos más bien, del niño-alumno), resulta exitosamente producido a imagen y semejanza de su propia “naturaleza”.

En la actualidad, son muchos los fenómenos que ponen en discusión la pretensión universalizante y normalizadora que contiene el concepto mismo de naturaleza infantil. Entre otros: el reconocimiento de la validez de prácticas culturales de crianza diversas; la visibilización y creciente diversificación de las configuraciones familiares; la constatación de lo que Ricardo Baquero denomina “fracaso escolar masivo”, que muestra una escala del desvío que sin dudas pone en discusión la norma; el reconocimiento de la heterogeneidad de los grupos escolares, tanto por el fenómeno —en nuestro país por cierto creciente— de la sobreedad, que muestra grupos etéreos cada vez menos uniformes, como por la visibilización de diferencias sociales y culturales que dan lugar a una diversidad de condiciones de aprendizaje.

Por otra parte, tanto la familia como la escuela parecen cada vez menos capaces de asegurar la producción normalizada de los cuerpos infantiles y se encuentran cada vez con mayores dificultades para sostener con la eficacia de antaño el encierro de los niños, que, tanto en la calle como en las pantallas, se encuentran hoy con el mundo sin intermediación adulta.

Podemos mirar estos procesos con nostalgia por las certezas y la eficacia perdidas. Sin embargo, sostendremos aquí que la puesta en discusión de las estrategias normalizadoras abre la oportunidad de que muchos chicos y chicas, condenados históricamente por la aplicación de criterios universales a las categorías que designan los desvíos (de la naturaleza, de la norma), reingresen al mundo de la

infancia. Si, como ha señalado Slavoj Žižek, “todo universal se funda en un acto de exclusión”, entonces la preocupación por *todos* los niños y niñas debería llevarnos a abandonar las definiciones universales acerca de lo que es adecuado, deseable y posible para todos.

Las hipótesis del fin de la infancia

Si tuviéramos que construir un inventario de las novedades aparecidas en el terreno de la infancia en los últimos veinticinco años, una de ellas sería la emergencia de un conjunto de hipótesis que anuncian su final. Títulos como *¿Se acabó la infancia?*, *¿Existe la infancia?* o *La desaparición de la infancia* ilustran de manera elocuente la preocupación por dar cuenta de la radicalidad de los cambios actuales en la experiencia infantil y en los modos de concebir e intervenir sobre la infancia

Estas hipótesis encuentran un espacio de formulación gracias, por un lado, al desarrollo de los estudios históricos sobre la infancia que se viene sosteniendo desde la década del sesenta, y, por otro, a la puesta en discusión del carácter universal de la naturaleza infantil, registrada tanto en el campo mismo de la historia como desde ciertos enfoques de la psicología educacional, la sociología y la pedagogía. En efecto, sólo a partir de la convicción de que la infancia tiene una historia puede postularse que ésta ya no existe. Asimismo, sólo a partir de los análisis que han demostrado el carácter social y cultural del concepto mismo de naturaleza infantil es que pueden reconocerse sus cambios, alteraciones e, inclusive, su multiplicación por fuera de la lógica del desvío.

De más está decir que estas hipótesis no sostienen que “ya no hay niños”. Del mismo modo que los trabajos históricos sobre la infancia no partían del supuesto de que con anterioridad al siglo XVI sólo había adultos. Al respecto conviene recordar la distinción entre infancia y niño: según Julio Moreno, *infancia* es el conjunto de intervenciones institucionales que, actuando sobre el niño “real” –párvulo, *infans*, cuerpo biológico, cachorro humano–, sobre las familias y sobre las instituciones de la infancia, producen lo que

cada sociedad llama niño. De modo que el niño no es ni el cuerpo biológico ni, en sentido estricto, la infancia: es más bien un efecto de la infancia, la superficie en la que la infancia, en tanto objeto discursivo, ha inscripto sus operaciones.

Las hipótesis sobre el fin de la infancia (y, en general, los enfoques históricos sobre la infancia) sostendrán entonces que a lo que hoy asistimos es al agotamiento del modo de concebir la infancia y de actuar sobre el cuerpo infantil producido en la modernidad, que tenía en la familia y en el Estado (principalmente a través de la escuela, pero también de las instituciones de salud y de justicia) sus principales agentes de intervención. En su lugar, estos estudios identifican hoy una multiplicidad de interpelaciones a la infancia que desbordan estas instituciones y que sostienen otros modos de concebir lo que el niño es y puede ser. En general, se destacan los medios de comunicación masivos, las tecnologías de la información (particularmente Internet) y el mercado, como los espacios predominantes en la producción de nuevas formas de subjetividad infantil.

Así, por ejemplo, Neil Postman afirma que la introducción de la televisión, desde los años 50, en los hogares norteamericanos, contribuye a la desaparición de la infancia, en la medida en que elimina la separación entre niños y adultos que, como señalábamos, es característica de la modernidad. Postman sostiene que el mundo de la imprenta había contribuido a instalar esa separación en la medida en que para acceder al conocimiento elaborado y a los “secretos del mundo adulto” era necesario disponer de un saber que los adultos tenían y los niños no; en contraposición, con la televisión desaparece esta necesidad de instrucción previa y los niños quedan habilitados para acceder a los “secretos de la cultura, los secretos políticos, los secretos de la sexualidad” de manera directa, sin barreras y sin ninguna jerarquía.

Desde otra perspectiva, Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz han sostenido de manera más radical que el niño actual ya no es producido por el discurso escolar ni por el discurso estatal, sino por las prácticas mediáticas: “Lo que el niño puede, lo que el niño es, se verifica fundamentalmente en la experiencia del mercado, del consumo o de los medios: puede elegir productos; puede ele-

gir servicios; puede operar aparatos tecnológicos; puede opinar; puede ser imagen...”. Esto llevaría a la “destitución de la infancia”, fenómeno que los autores inscriben en un proceso político y cultural más general de declive de la experiencia del Estado-nación en favor de la experiencia del discurso mediático. La inmediatez, la “pura actualidad, sin futuro ni pasado”, la velocidad, el instante, la preeminencia de la lógica de la información, la caída de la autoridad (del Estado-nación y, con ella, de la lógica del saber), son algunas notas del discurso de los medios que estarían contribuyendo a la destitución del tipo subjetivo de la infancia moderna, caracterizado por la incompletud, la debilidad, la inocencia. En su lugar, se multiplican, dice Corea, las figuras mediáticas del niño (niño actual, niño autónomo, niño sujeto de derecho; también, niño abusado y abandonado) y la puesta en escena de una infancia potente, completa, que sabe, elige y puede.

Los medios y en general el acceso a la tecnología constituyen también, para Narodowski, elementos que están transformando radicalmente la experiencia de parte de la población infantil: “Se trata de los chicos que realizan su infancia con Internet, computadoras, 65 canales de cable, video, *family games*, y que hace ya mucho tiempo dejaron de ocupar el lugar del no saber”. Estos niños, procesados en las pantallas, sujetos de la inmediatez de la experiencia mediática, capaces de acceder a los cambios tecnológicos con mucha mayor eficacia que los adultos, con una brújula más adecuada para moverse en el mundo actual, forman parte de lo que este autor llamó “infancia hiperrealizada”. La intervención masiva de las pantallas en la vida de estos niños jaquea sin dudas las formas de acceso al conocimiento propias de las instituciones modernas y pone en crisis el lugar que la modernidad había reservado a los adultos: proteger, orientar, educar, etc.

Ahora bien, la extensión de los medios, la tecnología y el mercado no son los únicos fenómenos que estarían poniendo en cuestión la concepción moderna de infancia. De hecho, la brutal fragmentación social que en la Argentina de las últimas décadas ha afectado de manera particular a los más chicos ha contribuido también a configurar otros ámbitos en los que la infancia se realiza a través de

otras interpelaciones, otros discursos y otras experiencias. En este marco, Corea destaca las figuras de la infancia abusada y la infancia abandonada que se constituyen también en los medios, pero ligadas a condiciones de extrema marginalidad. Estas infancias muestran también un distanciamiento respecto de la concepción moderna, en la medida en que el discurso mediático les carga –a la manera de lo que la autora define como un exceso, un abuso de representación– el atributo de responsabilidad en un caso y de autonomía en el otro. Por su parte, Sandra Carli (aunque sin suscribir la hipótesis del fin de la infancia) refiere a las figuras del niño peligroso y del niño víctima que, también visibilizadas mediáticamente, se instalan como representaciones sociales en las que la asimetría se diluye y la responsabilidad del adulto se desdibuja. Narodowski encuentra en la calle y en el trabajo infantil el ámbito de producción de una infancia que se presenta autónoma, independiente, que no suscita los sentimientos adultos de protección ni de ternura, que se “des-realiza” como infancia en la medida en que transita un mundo sin adultos y sin Estado protector.

Finalmente, también la definición del niño como sujeto de derecho (cuestión que abordaremos en el capítulo siguiente) está introduciendo, según algunos autores, modificaciones significativas en la concepción moderna de infancia. Así, cuestiones como la ciudadanía infantil, la responsabilidad, el derecho a elegir, a ser escuchado, etc., tensionan los atributos asignados por la modernidad a la infancia y conmueven el lugar de los adultos, de las políticas de protección de la infancia y de las instituciones que, muchas veces en nombre del respeto a los derechos del niño, instituyen simetrías, dejan lugares vacíos e invierten la distribución de responsabilidades que la concepción moderna de infancia había fijado.

Éstos son sólo algunos ejemplos de los análisis que postulan en la actualidad el fin de la infancia. Aun con sus diferencias, todos coinciden en que la multiplicación de las interpelaciones sobre la infancia (como consumidores, como víctimas, como victimarios, como sujetos autónomos, como sujetos de derecho, etc.), la expansión de medios de “ingreso” al mundo que no requieren intervención adulta y que están disponibles aun dentro del encierro

familiar o escolar (la tele, la computadora), la existencia de ámbitos de desarrollo de la experiencia infantil distintos de la familia y la escuela (la calle, el trabajo, las instituciones comunitarias, los movimientos sociales, también, sin dudas, las pantallas, entre otros), tienen efectos sobre la subjetividad infantil.

Otra infancia, es decir, otros modos de concebir e intervenir sobre el cuerpo infantil, está dando lugar, en estas perspectivas, a la emergencia de otros niños, mientras que el niño inocente, incompleto, maleable, heterónomo, necesitado de protección y cuidado, que debe ser formado para ingresar al mundo adulto, está en declive. Como contracara de este proceso, se señala también que está conmovido el lugar que la modernidad había reservado a los adultos: el de la protección, la responsabilidad, la ternura, la orientación y la educación de los niños. La cara y la contracara de este declive se expresarían en la pérdida de la asimetría, la reducción de las distancias o el debilitamiento de la división entre el mundo del niño y el mundo del adulto, cuestión ésta en la que muchos estudios también coinciden y que nuestra experiencia cotidiana no hace sino confirmar.

Entonces, ¿qué hay ahora en el lugar del cuerpo infantil de la modernidad? Para algunos (como Postman, por ejemplo), niños adultizados. Para otros (como Corea y Lewkowicz), una pluralidad de cuerpos, una multiplicación de los tipos subjetivos de ser niño. Para Narodowski, una fuga que paradigmáticamente se expresaría en dos polos: infancia hiperrealizada (“la de la realidad virtual”) e infancia desrealizada (“la de la realidad real”), entre los cuales se encuentran todavía –nos dice con precaución el autor– “la mayoría de los chicos que nosotros conocemos”. Así, en estas perspectivas la pregunta no sería tanto qué hay de nuevo en la infancia, sino más bien, qué queda de infancia (moderna) en lo nuevo.

En este punto cabe realizar dos advertencias. Una, que no podemos pensar estos procesos en términos de reemplazo de una concepción de infancia por otra. Al respecto, Valerie Walkerdine advierte que el niño de la psicología evolutiva todavía existe como objeto discursivo junto a muchas otras diferentes clases de infancia y que, entonces, de lo que se trata es no sólo de capturar lo nuevo, sino

también y principalmente de analizar cómo en el actual régimen global de producción de la infancia tiene lugar la reorganización discursiva que produce, en distintos lugares del mundo, bajo de distintas condiciones sociales y en diferentes universos culturales, una multiplicidad de infancias. En esta misma línea, Carli ha mostrado que la diversidad de figuras de infancia que se multiplican en la actualidad incluye retazos y figuras típicamente modernas (por ejemplo, la del escolar) que conviven y se superponen con figuras nuevas.

La segunda advertencia es que estos procesos no pueden postularse homogéneos. En primer lugar, porque no atraviesan del mismo modo a todos los niños ni producen siempre los mismos efectos. Particularmente en el actual escenario de fragmentación socioeconómica, es necesario tener mucha cautela a la hora de postular explicaciones que refieran al conjunto de la población infantil. En segundo lugar, porque no podemos anticipar los efectos que, en cada niño singular, producirán las múltiples interpelaciones que se dirigen a la infancia: ni cuáles serán ni cómo se combinarán. Tampoco podemos postular que estos efectos definan lo que el niño es en toda situación, frente a cualquier circunstancia. De modo que el mismo niño podrá mostrarse autónomo en una situación y necesitado de protección, orientación, cuidado, en otra; podrá ocupar en algunos casos el lugar del saber y en otros requerir de la iniciativa adulta para aprender; podrá mostrarse responsable (en el sentido de responder por sí) en algunos terrenos y requerir en otros que los adultos respondamos por él.

Desde nuestra perspectiva, el agotamiento de la concepción moderna de infancia no es otra cosa que el agotamiento de los universales que describen lo que la infancia es y debe ser. Y no se trata tanto del contenido de esa concepción, sino de la operación a través de la cual se instala una definición homogénea y unívoca de lo que es ser niño, que al mismo tiempo que funciona como un universal (toda vez que describe algo del orden de lo “natural”), se pronuncia en singular: establece un modelo de niño y un modelo de intervención sobre los niños válido para todos.

No se trata entonces de reemplazar una descripción universal por otra; no se trata de encontrar los rasgos que, al fin, permitan

caracterizar de una vez a los “nuevos niños”, que permitan establecer –una vez más– quiénes tienen infancia y quienes no. Se trata más bien de reconocer que cuestionado el funcionamiento normativo de los universales lo que se abre es el reconocimiento del plural, no sólo de los niños, sino también de las infancias.

En cualquier caso, más allá de sus matices, más allá incluso de los acuerdos y desacuerdos que las hipótesis que postulan el fin de la infancia concitan, interesa destacar que éstas, en sí mismas, han producido y producen efectos en los modos en que pensamos la infancia y nuestra responsabilidad sobre ella. Porque inquietan lo que sabemos, lo que podemos e incluso lo que sentimos sobre los niños, y también porque obligan a deponer nuestros parámetros acerca de lo que los niños deben ser para confrontar, sin moralismo ni nostalgia, lo que los niños (y los adultos, claro) hoy son.

La buena nueva: los niños sujetos de derecho

Uno de los cambios más espectaculares registrados en el terreno de la infancia en los últimos años, es sin dudas, la definición del niño como sujeto de derecho que se instala a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño aprobada en el año 1989. Esta definición modifica algo más que el estatuto jurídico de la infancia: altera sustantivamente el modo en que el niño se hace presente en el territorio público y, por lo tanto, el lugar que el Estado debe ocupar para asegurar su protección.

En este sentido, la convención abre una serie de discusiones teóricas y políticas acerca de la infancia que conmueven los modos tradicionales de responder a la pregunta “qué es un niño”. En este capítulo nos proponemos reseñar algunas de esas discusiones y sus derivaciones en el terreno de las prácticas y políticas orientadas a la infancia en nuestro país, donde la retórica de los derechos del niño parece haber avanzado más que la instalación de condiciones que aseguren su efectivización. ¿Qué cambió y qué no cambió a partir de la convención?, ¿qué concepciones de infancia discute la idea de que el niño es un “ciudadano titular de derechos”?, ¿qué miradas y qué operaciones discursivas subsisten en nombre de esta nueva definición y qué efectos produce sobre el lugar del adulto?, son algunos de los interrogantes que intentaremos abrir aquí, a la manera de claves para comprender cómo la sanción de la convención ha contribuido a redefinir en las últimas dos décadas el problema de la infancia.

De objeto de tutela a sujeto de derecho

Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y actualmente ratificada por 192 países (los únicos que no la ratificaron son Estados Unidos y Somalia), la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorpora

todos los tipos de derechos humanos (civiles, culturales, económicos, políticos y sociales) aplicables a los niños. En Argentina fue incorporada a la Constitución Nacional en 1994 y es el encuadre más general de la recientemente aprobada Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

A lo largo de 54 artículos, la CIDN afirma que los niños tienen derecho, entre otras cosas, a la supervivencia, al desarrollo pleno, a la protección contra influencias peligrosas, los malos tratos y la explotación, a la identidad, a la plena participación en la vida familiar, cultural y social. Estos derechos se complementan con dos protocolos facultativos aprobados por la Asamblea de la ONU en el año 2000: uno sobre la participación de menores en conflictos armados y el otro sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en pornografía. Los principios fundamentales de la CIDN son la no discriminación, la dedicación al interés superior del niño, el derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo y el respeto por los puntos de vista del niño (UNICEF).

El universo de aplicación de la convención y sus protocolos lo constituyen todos los menores de 18 años, con la sola excepción de aquellos que, por razones legales, hubieran alcanzado antes la mayoría de edad. Aunque la lógica que rige este corte etéreo es arbitraria y puramente jurídica, asume que todos los menores de esa edad requieren cuidados y protecciones especiales y gozan de derechos específicos. De todos modos, la mayor novedad de la convención radica menos en la especificidad de esos derechos que en la definición misma de los menores como ciudadanos titulares de derechos, eje de lo que se conoce como la Doctrina de la Protección Integral.

El principio central de esta doctrina es que, más allá de las diferencias económicas, sociales, culturales o de cualquier orden, todos los niños, sin excepción, deben ser considerados destinatarios de políticas básicas universales garantizadas por el Estado, orientadas a asegurar el pleno ejercicio de sus derechos. Estas políticas deben diseñarse e implementarse con absoluta independencia del Poder Judicial, que sólo podrá intervenir en la vida de los niños frente a problemas de orden jurídico (por ejemplo, adopciones o guardas) o ante situaciones de conflicto de los menores con la ley penal. El

esfuerzo central apunta a distinguir las situaciones penales de las asistenciales, limitando la intervención de los jueces y evitando lo que se ha denominado “judicialización de la pobreza”. En esta misma línea, se propone limitar al mínimo las tácticas de encierro de los niños, restringiendo la privación de la libertad a las situaciones de infracción y dando prioridad a las familias en el cuidado y la educación de los niños.

Como es sabido, lo que esta doctrina y la CIDN ponen en discusión son los principios tutelares de atención de la infancia que han regido las políticas de minoridad desde principios del siglo XX. En Argentina, estos principios son los que están en la base de la famosa *Ley Agote* o *Ley de Patronato*, sancionada en 1919 y vigente hasta el año 2005, herramienta jurídica que ha sostenido la edificación de todo el sistema de justicia de menores. En ese marco, el niño era concebido como objeto de intervención y tutela jurídica; en tanto tal debía ser protegido por el Estado siempre que se juzgara que se encontraba en “peligro material o moral”. En nombre de su protección el Estado podía (y todavía lo hace) privar a los niños y adolescentes de los derechos más elementales, incluso de su libertad, sacándolos del seno de la familia e internándolos en instituciones creadas al efecto, tanto en la esfera estatal como civil: las instituciones de minoridad.

El carácter normalizador de la operación estatal sobre la infancia se evidencia allí con toda claridad: una vez establecidos los parámetros que definen lo que la infancia es y debe ser, lo que sigue es detectar los desvíos de la norma que colocan a los niños en “peligro material o moral” e intervenir sobre ellos. Estos parámetros se basaban, por supuesto, en los atributos considerados propios de la naturaleza infantil: inocencia, incompletud, heteronomía. No obstante, lo que la mirada jurídica ponía bajo la lupa eran las condiciones (socioeconómicas, educativas, familiares, sanitarias, morales, etc.) bajo las cuales los niños se desarrollaban, condiciones éstas que también serían cuidadosamente definidas y erigidas en normas universales, es decir, consideradas válidas para todos. Cualquier desvío en estas condiciones colocaba a los niños en “situación irregular” y habilitaba la intervención estatal.

Esta intervención era la misma en todos los casos de irregularidad. En efecto, abandonados, huérfanos, pobres, víctimas de abuso o maltrato, delincuentes, todos eran objeto del mismo tratamiento: la intervención de un juez y la internación o el encierro en instituciones especialmente destinadas a ellos. La indiferenciación de la intervención estatal —que, entre otras cosas, no distingue situaciones asistenciales de situaciones penales— está ligada a una mirada que homogeneiza la irregularidad bajo la categoría de “menor”.

Aunque desde el punto de vista legal esta denominación simplemente alude a aquellos que no han alcanzado la mayoría de edad, en el marco de la doctrina de la situación irregular la categoría “menor” vino a designar a aquellos que no serían tratados “como todos los niños”, es decir, a todos aquellos que, por razones muy diversas, mostraban desvíos respecto de la norma infantil y/o irregularidades en sus condiciones de crianza. De este modo, la minoridad se constituye en oposición a la infancia; lo que hace de los menores un conjunto homogéneo a la mirada judicial (y por extensión a la mirada educativa, médica, mediática, etc.) es justamente que no presentan los mismos atributos que la infancia. Interesa aclarar que cuando decimos que no presentan los mismos atributos, esto no significa que sean visualizados como “niños diferentes” o niños que viven en condiciones diferentes. Si así fuera, se haría rápidamente visible la heterogeneidad de situaciones y sujetos que la categoría alberga. Más aun: no tendría sentido sostener la categoría. Se trata más bien de una diferencia construida como resultado de una oposición binaria, en la cual uno de los polos ocupa el lugar de la norma (niño) y el otro el lugar del desvío (menor), de modo que un menor es algo así como un “no-niño”.

Esta operación dicotómica, propia del funcionamiento normativo, produce lo que Graciela Frigerio llamó la “división de las infancias”: las vidas de los pequeños están divididas, nos dice Frigerio: “Una frontera se consolida entre aquellos que son llamados simplemente ‘niños’ y aquellos a los que se identifica como ‘menores’, es decir, a los que se han aplicado prácticas de minorización”. Y denomina prácticas de minorización, a todas aquellas “que niegan la inscripción de los sujetos en el tejido social, a las que

constituyen en las infancias un resto y a las que ofrecen a las vidas no el trabajo estructurante de la institucionalización, sino la institucionalización de las vidas dañadas”.

Las prácticas de minorización se oponen punto a punto a las desplegadas sobre el universo infantil. En efecto, se configuran estrategias diferenciadas de distribución de los cuerpos para los niños y los menores: los primeros serán situados en la familia y en la escuela; los segundos, en hogares o institutos. Por otra parte, la lógica que ordena las intervenciones sobre la infancia se mueve en el par proteger-educar, mientras que, en el caso de los menores, se rige por el par proteger-castigar. Finalmente, se prefiguran destinos diferenciados para cada universo: en un caso, hombres y mujeres “de bien”; en el otro, la peligrosidad y el delito.

Es justamente la anticipación de un destino delictual lo que justifica la urgencia del Estado por intervenir sobre el cuerpo de los menores de manera directa con propósitos preventivos. Si se tiene en cuenta, además, que el origen social configura la mayor parte de las situaciones de irregularidad, el destino delictual de los menores queda ligado a la pobreza. Según Frigerio, “en el marco de las teorías de la minoridad, protección y castigo son dos caras de la misma moneda: se castiga/encierra para proteger la infancia en peligro material o moral. Con la característica particular de que lo que se sancionaría no sería un delito, una falta o un crimen, sino un origen social, un estado de situación, una presunción de potencial delictivo”, que es lo que miró y mira la gestión punitiva de la pobreza. La minoridad se transforma así en un problema público y, como han dicho María Ana Monzani y Graciela Soler, los menores “pasaron a ser –en tanto pobres y desamparados– objetos de compasión, y –en tanto potenciales delincuentes– objetos de represión y control”.

La idea de protección integral de derechos discute, como hemos dicho, esta operación de división de las infancias e intenta restituir a todos los niños su condición de tales. Como ha señalado Alessandro Baratta, “quiere evitar la construcción social que separa a los ‘menores’ de los niños y se dirige a los niños y adolescentes como sujetos con derechos humanos originarios, con la finalidad de evitar su marginalización y de reintegrar a los ‘menores’ en desventaja o

infractores, lo más pronto posible, al sistema normal de la infancia y la adolescencia”. Al mismo tiempo redefine el lugar del Estado en el tratamiento de la infancia: por un lado, lo amplía, en la medida en que establece que el Estado debe garantizar, a través de políticas públicas universales y a través del sostenimiento de una red de asistencia social, educativa, de salud, etc., que todos los niños ejerzan plenamente sus derechos; por otro, limita su intervención sobre el cuerpo infantil, toda vez que el niño es definido como sujeto portador de derechos y no como objeto de tutela. Finalmente, pone a las familias como el ámbito privilegiado para asegurar el desarrollo infantil, y le reserva al Estado la responsabilidad de asegurar las condiciones sociales y económicas necesarias para que éstas puedan efectivamente hacerse cargo de sus hijos.

Como es evidente, la protección integral de la infancia exige algo más que la sanción de instrumentos legales. Exige, en primer lugar, sostener un conjunto de políticas sociales y la generación de una red institucional destinada a la atención del niño por fuera de la lógica judicial; en segundo lugar, reestructurar el sistema judicial de menores, que en Argentina muestra aún la convivencia de viejos y nuevos procedimientos e instituciones; finalmente, producir cambios en el universo representacional sobre la infancia que se ha sostenido durante un siglo.

Hoy en día disponemos en Argentina de una nueva ley que reemplaza a la Ley de Patronato (es la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes), basada en los principios de la convención. Asimismo, son innumerables las instituciones educativas, asistenciales, recreativas, etc., que trabajan bajo la noción de protección integral de derechos. También se han desarrollado en los últimos años numerosas políticas con explícitos propósitos de asegurar “condiciones de ejercicio de los derechos de los niños”.

Sin embargo, a pesar de que ya han pasado casi veinte años desde que Argentina ratificó la convención, y casi quince de su incorporación a la Constitución Nacional, el panorama sigue siendo desalentador. En relación con la definición de políticas universales destinadas a la infancia, el sistema educativo sigue siendo prácticamente la única con

estas características, aunque, como veremos en el capítulo siguiente, presenta todavía muchas deudas incumplidas.

Por lo demás, el aumento de la pobreza, el deterioro en las condiciones de atención de la salud y el incremento del trabajo infantil y del número de niños que viven o trabajan en las calles son sólo algunos indicadores que muestran que estamos muy lejos aún de asegurar la protección integral de la infancia. En este sentido, Sandra Carli afirma que el ciclo histórico que se extiende entre el inicio de la década del 80 y el año 2001 muestra tanto tendencias progresivas —que se expresan en los avances en el reconocimiento de los derechos del niño y en la ampliación del campo de saberes sobre la infancia— como tendencias regresivas, como el deterioro de aspectos básicos de la vida de los niños y la pérdida de condiciones de igualdad para el ejercicio de sus derechos.

Por otra parte, la judicialización de los menores y la punición de la pobreza tampoco parecen haber retrocedido. En un documento sobre niños, niñas y adolescentes privados de la libertad en Argentina elaborado por la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y UNICEF, se informa que en 2006 19.579 personas menores de 18 años se encontraban privadas de su libertad en todo el país. El 87,1% de ellos estaban privados de la libertad por causas no penales, es decir, habían sido judicializados y separados de sus familias como consecuencia de situaciones sociales o personales. En 15 de las 24 provincias argentinas esta cifra superaba el 60%, y en ocho de ellas la proporción era mayor al 90%. En la provincia de Buenos Aires, que concentra a poco menos de la mitad de esta población, el 93,4% se encontraba en esta situación, es decir, 8.291 chicos. Estos datos son apenas un ejemplo de la persistencia de la lógica que superpone y confunde los problemas asistenciales con los penales.

Aun en el terreno estrictamente penal, son muchos los datos que muestran, además, que la judicialización y el encierro de menores no sólo no resultan eficaces para prevenir futuros delitos sino que, en muchos casos, producen el efecto contrario. Al respecto, Nora Pulido, integrante del Colectivo de Derechos Humanos de Niñez y Adolescencia, ha señalado que si bien no se puede afirmar que todos los chicos judicializados terminen en el delito, sí se puede decir que

todos los chicos que están en el delito fueron judicializados. En el marco de una investigación que realizamos hace algunos años en las instituciones dependientes del otrora Consejo Nacional del Menor y la Familia (actualmente Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia), pudimos constatar, en efecto, que la totalidad de los chicos y chicas internados en las instituciones penales habían pasado antes por alguna institución asistencial o penal.

Desde ya, las dos cuestiones apuntadas (la falta de políticas públicas universales orientadas a garantizar los derechos de los niños y la persistencia de las prácticas de judicialización de los menores) están directamente relacionadas entre sí. Aunque en Argentina aún falta mucho para alinear todo el sistema de justicia de menores a los principios de la convención, la sola aplicación de leyes garantistas en este terreno no resuelve el problema de la efectivización de los derechos de los niños; a lo sumo, como señalan Ileana Arduino y Karina Valobra, logra atenuar, en algunos casos, “la violencia del sistema y las aberraciones del viejo modelo”. De hecho, estas autoras muestran que en países en los que se adecuó toda la legislación de menores a la convención, como Brasil, la ausencia de políticas que mejoren sus condiciones materiales de existencia ha conservado intacta la incidencia del sistema punitivo sobre los niños pobres.

Frente a esta situación, Baratta afirma que las políticas de protección integral del niño deben abarcar por lo menos cuatro niveles: las políticas sociales básicas (salud, educación); las políticas de ayuda social (medidas de protección en sentido estricto); las políticas correccionales (medidas socioeducativas de respuesta a la delincuencia juvenil), y las políticas institucionales de organización administrativa y judicial (las que atañen a los derechos procesales de los chicos). Estas políticas, además, deben distribuirse, según Emilio García Méndez, a la manera de una pirámide cuya base son las políticas sociales básicas. Si éstas no tienen primacía en el conjunto de las políticas públicas orientadas a la infancia, la protección integral no podrá garantizarse.

Por otra parte, el alineamiento con el discurso de los derechos del niño no ha logrado desplazar las representaciones dicotómicas que siguen dividiendo, aunque con otros contenidos, el territorio de la infancia. Sobre este asunto nos extenderemos en el punto siguiente.

Minorización sin menores

Como ya hemos señalado, la definición del niño como sujeto de derechos ha ganado en los últimos veinte años un espacio muy significativo en el discurso de las instituciones, los profesionales y las políticas orientadas hacia la población infantil. Proyectos, programas, organizaciones no gubernamentales y fundaciones empresariales que desarrollan trabajos con niños han incorporado sin demasiada dificultad la retórica del derecho y la protección integral. También lo han hecho las políticas gubernamentales sobre la infancia (en el terreno de la salud, la alimentación, la educación, la recreación, etc.), que casi sin excepción incorporan el cumplimiento de los derechos de los niños como parte de sus propósitos explícitos. Por otro lado, son innumerables los materiales de divulgación (muchos de ellos dirigidos a los mismos niños), las publicidades oficiales de organismos nacionales e internacionales, las investigaciones, publicaciones, eventos, que se preocupan por difundir la convención y dar a conocer el grado de cumplimiento de los derechos de los niños establecidos allí.

El concepto mismo de “menor” está retrocediendo en el discurso sobre la infancia y nadie de buena voluntad que además se declare defensor de los derechos de los niños utilizaría esa categoría. Inclusive en los medios, a la par que crecen las noticias sobre niños y adolescentes vinculados con situaciones de violencia, decrece la utilización del término menor. Según el informe de Periodismo Social del año 2006, que releva todas las noticias referidas a niños y adolescentes en diez diarios de circulación nacional y nueve de circulación provincial, el uso de términos peyorativos como “menor” bajó del 12,9% en 2004 al 9,1% en 2006.

No obstante, el hecho de que el discurso de los derechos haya ganado espacio y que la utilización del término “menor” esté en retroceso no significa que las miradas y las prácticas minorizantes hayan desaparecido. Por el contrario, hoy encontramos que, bajo la pretensión –genuina, por cierto– de caracterizar y diferenciar la heterogeneidad de situaciones que habían quedado subsumidas bajo la etiqueta de la minoridad o la irregularidad, se terminan

multiplicando las categorías que dividen las infancias, conservándose intacta la norma respecto de la cual se producen.

Así, en lugar de hablar de menores hablamos hoy de niños vulnerables, excluidos, marginales, migrantes, de la calle, en riesgo, etc., categorías que tienen la ventaja de no presentar las connotaciones judicializantes del término “menor”, que exhiben un alto potencial de denuncia y que derivan en muchos casos de descripciones sociológicas, psicológicas y pedagógicas de las condiciones por las que transita parte de la población infantil que, sin dudas, es necesario producir. Sin embargo, el problema radica en que con frecuencia se confunden los sujetos con sus condiciones de vida y las categorías que deberían describir estas condiciones terminan funcionando como descriptivas de lo que los niños son: son vulnerables, son pobres, etc. Aunque a primera vista puede parecer simple e incluso inocuo, este desplazamiento forma parte de una operación de asignación identitaria muy compleja, que produce efectos políticos que interesa considerar. Veamos este asunto con más detalle.

La imposición de un nombre (vulnerable, pobre, marginal, incluso niño, adolescente, alumno) es siempre un acto de institución de una identidad, toda vez que, como sostiene Tomaz Tadeu da Silva, una sentencia descriptiva termina funcionando performativamente, provocando de alguna manera que se realice el resultado que anuncia. En palabras de Pierre Bourdieu, “instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser (o un deber de ser). Es significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se la ha significado”.

Ahora bien, la construcción de una identidad no es resultado de cualquier acto de nombramiento. Es un acto de nombramiento que designa una diferencia. Y la diferencia no es, obviamente, un dato visible de la realidad social ni tampoco un atributo propio de los sujetos. La diferencia es siempre un proceso social e histórico vinculado a la significación, es decir, es un proceso social discursivo. Según Jacques Derrida, el proceso de producción de la diferencia se juega siempre, además, en una oposición binaria, cuyos términos son mutuamente dependientes (por ejemplo, negro-blanco, nativo-inmigrante,

pobre-rico, vulnerable-Invulnerable, excluido-integrado, alumno-desertor, etc.), y uno de los términos de esa oposición binaria opera como norma desde la cual se designa la diferencia. El punto es que la diferencia se naturaliza y que se hace invisible su existencia dentro de la relación, porque lo “no-diferente”, es decir, el polo de la relación que está funcionando como norma, se invisibiliza.

Si nos detenemos, por ejemplo, en las expresiones que se utilizan corrientemente en las instituciones educativas para caracterizar a los alumnos, es posible notar este efecto de invisibilización de la norma y su contrapartida, la hipervisibilización del polo contrario. Así, es común escuchar expresiones como “estoy trabajando con población en riesgo”, mientras que jamás escuchamos a nadie decir “estoy trabajando con población segura”. Del mismo modo, es habitual escuchar en las escuelas decir que allí asisten mayormente “niños carenciados”, mientras que es mucho más raro que se digan cosas como “trabajo en una escuela de clase media”. En este último caso solemos referirnos a la escuela “a secas”, sin adjetivaciones.

Por supuesto, no estamos sosteniendo que las desigualdades en las condiciones de vida no deban ser nombradas. Por el contrario, creemos que deben ser visibilizadas, estudiadas y denunciadas. Lo que estamos señalando es el riesgo de confundir las condiciones con los sujetos, porque cuando las operaciones de nombramiento se inscriben en el marco de enunciados descriptivos y, como ya dijimos, ocultan su carga normativa, parecen designar lisa y llanamente lo que el otro es, algo así como su esencia. Y, en ese proceso, el nombre deviene etiqueta.

Los actos de etiquetamiento se sostienen en un modo de concebir la identidad que ha sido ya ampliamente discutido. En primer lugar, conciben la identidad como fija, inmutable, que se constituye una vez y para siempre; en segundo lugar, conciben la identidad como algo dado, como un atributo del sujeto, un dato con el que el sujeto ingresa al mundo social (como por ejemplo la raza, el sexo, pero también la pobreza); en tercer lugar, entienden la identidad como homogénea, sobredeterminada por un atributo en particular (clase social, cultura de origen, cociente intelectual o lo que sea). Así, cuando, por ejemplo, se le coloca a un niño la

etiqueta de “vulnerable”, “en riesgo” o “de la calle”, ésta pasa a ser inmutable, una característica que es inherente a ese chico, que define y explica, además, todo lo que ese chico es y podrá ser. De este modo, la etiqueta termina fijando no sólo la identidad sino también –y éste es su efecto más grave, sin dudas– el destino. Juan Carlos Volnovich lo dice con contundencia: “La clasificación, la categorización y la rotulación de grupos de chicos carenciados y de adolescentes en riesgo sirve más para llevar agua al molino de la discriminación y la segregación que para favorecer la inclusión y beneficiar a los desposeídos”.

Muchas veces, las instituciones definen sus políticas (programas, proyectos, acciones) dirigidas a los niños y las niñas que transitan situaciones complejas sobre la base de lo que es esperable que éstos sean o hagan en virtud de la etiqueta que portan. Muchas políticas de Estado se definen de la misma manera. El efecto no es otro que una oferta que termina produciendo el destino anunciado por el mismo acto de etiquetamiento.

Tomemos como ejemplo las llamadas escuelas de recuperación. Allí asisten niños que no siguieron las pautas esperables de aprendizaje escolar (y sobre todo sus ritmos) o que, por otras razones (comportamiento, origen social u otras), no encajan dentro de las definiciones escolares de niño y de alumno. Frente a niños que portan la etiqueta de, pongamos por caso, “retraso o dificultades de aprendizaje”, la escuela enseña menos. Como resultado, los niños aprenden menos y, por lo tanto, nunca pueden reingresar a la escuela común. Así, las acciones institucionales, las prácticas desplegadas en relación con estos niños, sujetas a unas ciertas expectativas de aprendizaje, terminan produciendo lo que anuncian. Lo mismo podría decirse de las ofertas educativas para “niños pobres”, que los introducen tempranamente en una formación laboral bajo la idea de que “es lo que van a necesitar en el futuro”, negándoles así, como veremos en el capítulo siguiente, la posibilidad de ingresar en otros aspectos de la cultura.

El mismo mecanismo ordena las políticas de prevención que pretenden anticiparse a los efectos pronosticados por las etiquetas. Al respecto, Violeta Nuñez ha señalado que “en una población

dada, cualquier diferencia que se objetive como tal puede dar lugar a un perfil poblacional”. A partir de allí, la gestión de esos perfiles se resuelve a través de procesos de distribución y circulación en circuitos especiales, generándose así recorridos sociales diferenciados y claramente definidos para esos perfiles poblacionales previamente establecidos. Lo que está en la base de estas estrategias es la imputación implícita a cada uno de los sujetos pertenecientes a esos perfiles poblacionales de ciertos comportamientos a futuro. Débora Kantor ha mostrado que, por ejemplo, la tendencia a sostener acciones educativas o culturales dirigidas a “niños pobres” bajo la premisa de la “prevención del delito” no sólo explicita una operación brutal de anticipación de un destino delictual que estaría inscripto en la naturaleza misma del “niño pobre”, sino que, además, desnaturaliza la tarea educativa misma.

Finalmente advertimos que, cuando los actos de etiquetamiento presentan “carga conceptual”, cuando los conceptos provenientes de disciplinas científicas funcionan a la manera de una descripción de lo que los chicos y chicas son (y por lo tanto serán), se torna más invisible el mecanismo normativo y, sobre todo, su efecto productivo. Así, es muchas veces dentro de los límites de la psiquiatría, la pediatría, la psicología, la pedagogía, la sociología, etc., que algunos niños y niñas se vuelven “infancia” mientras que otros se vuelven “marginales”, “excluidos”, “vulnerables”, “pobres”, “deficientes atencionales”, “en riesgo”, etc. Es muchas veces allí donde el discurso científico decreta que algunos merecen habitar el tranquilizador y simplificado mundo de los conceptos, y otros, el finamente reticulado mundo de las etiquetas.

Entonces, está claro que aunque no se utilice el término “menor”, las miradas y las prácticas minorizantes pueden subsistir si no ponemos en cuestión la operación de división de las infancias en cuyo marco nombramos y caracterizamos a una parte de la población infantil y pronosticamos, además, sus posibilidades de futuro. Esta división deja de un lado a los niños “a secas” y del otro a los niños “con adjetivos”, portadores de marcas identitarias que ponen el acento en el déficit y la carencia. Al mismo tiempo, da lugar a la definición de una gran cantidad de políticas y acciones también

adjetivadas, que siguen contribuyendo a des-inscribir a una parte de los niños del mundo de la infancia.

Ahora bien, en este punto es inevitable preguntarnos: ¿cómo romper la trampa que nos tienden las palabras? ¿Cómo poner palabras sin instalar en el mismo movimiento una norma, un parámetro? ¿Cómo trabajar con chicos y chicas que transitan situaciones de alta complejidad, que están sufriendo, que necesitan de otras intervenciones de los adultos, sin describir la situación en la que están? ¿Cómo avanzar hacia acciones y políticas que aseguren la protección integral de derechos de todos los niños? Sin pretender ofrecer respuestas cerradas a estas preguntas, podemos acercarnos algunos de los caminos que, en el trabajo con niños y niñas que viven en condiciones de dificultad y también con profesionales que se desempeñan en instituciones dirigidas a la infancia, comenzamos a explorar.

En primer lugar, asumimos que el análisis crítico de los conceptos que ordenan muchas de las prácticas institucionales con chicos y chicas no es una tarea de crítica ideológica. Es decir, no criticamos esos conceptos porque distorsionan, falsifican u ocultan la “realidad tal cual es”; no buscamos la “verdadera” identidad de esos chicos/as oculta detrás de los conceptos. Antes bien, entendemos que no hay tal verdad por fuera de los discursos producidos sobre ella. En este sentido, nos resulta más potente tratar de entender el universo conceptual que se aplica a la infancia en términos de particulares relaciones de saber-poder en cuyo interior se producen discursos sobre la infancia que, pronunciados bajo condiciones de eficacia simbólica (por ejemplo, desde posiciones de autoridad científica), no re-presentan un real, sino que lo producen, lo presentan, lo ponen en escena y lo reducen a singulares. De lo que se trata entonces con el análisis crítico de los conceptos es de comprender y someter a crítica el particular entramado de saber y de poder que produce las concepciones de infancia dominantes.

En segundo lugar, frente a cada una de nuestras afirmaciones/descripciones/palabras sobre la infancia sostenemos la importancia del ejercicio de poner en cuestión los mecanismos de establecimiento y naturalización de la Norma; en ese sentido, más que *respetar la diferencia* nos proponemos cuestionar permanentemente su proceso

de producción. Hacer visible lo invisible, que no es la “verdad” en el sentido clásico, sino la normatividad. En tercer lugar, nos preocupa poner en cuestión de manera implacable la posición desde la cual nombramos y analizamos, cada vez, si nuestros modos de nombrar, de describir cada situación y de definir nuestras acciones con los chicos/as confirman un destino o habilitan la oportunidad de que otra cosa tenga lugar.

No sabemos cuánto esto es posible ni cuál es exactamente su eficacia. Pero sí sabemos, y no es poco, que también es hora de dar, como dice Estanislao Antelo, la batalla por los nombres; y para ello es necesario cuestionar las categorías disponibles y sospechar, metódicamente, de nosotros mismos.

¿Y los adultos qué?

Desde hace algún tiempo, la convención misma está siendo objeto de debates que muestran el carácter contradictorio de algunos de sus principios en la medida en que se sustentan en la convivencia de concepciones de infancia diferentes. Nos interesa aquí, para cerrar este capítulo, reseñar dos de los asuntos que están en discusión y que comprometen de manera directa el lugar que la convención les reserva a los adultos: la definición del niño como ciudadano y el problema de la efectivización simultánea del derecho a la educación y de todos los derechos que ponen el acento en la autonomía y las libertades del niño.

En relación con la ciudadanía, algunas posiciones sostienen que mientras no se aseguren mecanismos que permitan participar a los más chicos en la definición y orientación de la “cosa pública”, la democracia seguirá teniendo una deuda pendiente con ellos. Al respecto, García Méndez señala que “si el derecho de menores cumplió un papel (regresivo) fundamental, entre otras cosas por legitimar las excepciones a las garantías que el derecho constitucional ofrece a todos los seres humanos, un nuevo tipo de derecho constitucional inspirado en la convención abre las puertas para una nueva reformulación del pacto social, con todos los niños y

adolescentes como sujetos activos del nuevo pacto”. Esto significa que tienen derecho a participar en la definición de sus derechos y, en general, en las decisiones públicas, como todos los ciudadanos. Que actualmente no formen parte contratante del pacto es, según Alessandro Baratta, resultado de la persistencia de la diferenciación entre seres racionales e irracionales, “que constituye un fundamento ontológico y ético de las teorías del derecho natural y del contractualismo en la modernidad”.

En contraposición, Alain Renaut afirma que, en la medida en que son los adultos los que instauran el contrato, el desafío consiste en inscribir al niño en una relación *cuasi contractual*, en virtud de la cual aparece como ciudadano, aunque aún no lo sea plenamente. Para este autor, la dimensión contractualista de la relación democrática con la infancia “encuentra sus propios límites allí donde se hace necesario renunciar al espíritu del contrato para hacer reaparecer la autoridad”, y éste es justamente el punto en el que chocan los derechos a la educación y los derechos a la libertad reconocidos a los niños en el texto de la CIDN. Detengámonos un momento en este asunto.

Según Philippe Merieu, la convención juega permanentemente con dos registros: por un lado, sostiene la necesidad de proteger y educar al niño, quien “por su falta de madurez física e intelectual, necesita protección y cuidados especiales” (Preámbulo). Para asegurarlos, establece que es un deber de los adultos velar por el desarrollo del niño y asegurar su derecho a la educación, la cual debe estar orientada a “inculcar al niño el respeto de sus padres, de su identidad, de su lengua y de sus valores culturales, así como el respeto de los valores nacionales del país en el que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya”. Asimismo, la convención dispone que esta educación debe “preparar al niño para asumir las responsabilidades de la vida en una sociedad libre, con un espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos y amistad entre todos los pueblos y grupos étnicos nacionales y religiosos y personas de origen autóctono” (arts. 28 y 29). Por otro lado, la CIDN acuerda a los niños los derechos a la libertad de expresión, de pensamiento, de conciencia, de religión, de asociación

y de manifestación, así como el derecho a dar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afecten, aunque este último queda restringido “al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio”, el cual deberá ser tenido en cuenta “en función de la edad y madurez” (arts. 12, 13, 14).

Los problemas que abren estos dos conjuntos de derechos son muchos y muy complejos. Sólo mencionaremos aquí que, a primera vista, los derechos vinculados con la educación parecen remitir a la concepción moderna de infancia, que define al niño como un ser aún incompleto, indefenso, que necesita para su crecimiento protección y orientación adulta, mientras que los referidos a las libertades parecen poner en escena una concepción según la cual el niño sería un ser responsable, autónomo, ya capaz de pensar por sí mismo, y por lo tanto capaz de ejercer su libertad de elegir, manifestarse, etc.

No obstante, Baratta advierte que las limitaciones a las libertades que coloca la convención no son menores en la medida en que limitan la posibilidad de ingreso pleno de los niños en el terreno de la ciudadanía y la democracia. Al respecto, el autor señala que la convención establece “contrapesos y límites” externos e internos al derecho del niño a formarse un juicio propio, a expresar su propia opinión y a ser escuchado: entre los externos, destaca el derecho que la convención acuerda a los adultos de interpretar cuál es el interés superior del niño o lo que asegurará su bienestar social, espiritual, moral, su salud física o mental (art. 3). Entre los internos, señala –entre otros límites– que para la convención, si bien el niño tiene derecho a formarse un juicio propio sobre cualquier asunto, sólo tiene derecho a manifestar su opinión en relación con los asuntos que lo afectan (art. 12); además, esta opinión sólo deberá ser tenida en cuenta “en función de la edad y la madurez del niño” (ibidem). Sin una interpretación garantista y global de la CIDN –señala Baratta– “estaríamos en presencia del viejo y fatal error del paternalismo: dejemos que el niño forme su propia imagen del mundo –dicen los adultos– pero nosotros no tenemos nada que aprender de ella cuando se refiere a nosotros mismos. Escuchémosle cuando decidimos por él, pero no tomemos mucho en cuenta lo que él dice, si éste resulta todavía muy pequeño o muy poco maduro”.

En cualquier caso, los puntos de discusión que se abren aquí son varios: si el niño es por definición jurídica un ciudadano de pleno de derecho, ¿no es necesario prepararlo para el ejercicio de la ciudadanía? Si se acepta que es necesario hacerlo, ¿cuáles son los límites a sus libertades que es inevitable sostener? ¿Cómo, en ejercicio de su derecho a opinar sobre todos los asuntos que lo afecten, ese sujeto en formación participa de las decisiones acerca de su propia formación? La restricción a manifestar la opinión que establece el art. 12 en función de criterios tan ambiguos como el “juicio propio”, la “madurez” o la “edad” está muy lejos de resolver estas contradicciones. Antes bien, parece una solución de compromiso que no hace sino confirmar la complejidad del asunto.

Las salidas a esta contradicción que aparecen en el debate son diversas: Renaut afirma que los derechos del niño son, en sentido estricto, “cuasi-derechos y cuasi-libertades”, y que en todo caso el problema para la educación (escolar y familiar) es cómo contribuir a formar para el ingreso pleno al contrato, tratando a los individuos como ciudadanos (con una intencionalidad casi exclusivamente didáctica), aunque sepamos que no lo son todavía. También sostiene que no se puede pensar la relación educativa de los adultos con los niños sólo como una relación jurídica o cuasi-contractual, en la medida en que es también una relación ética en virtud de la cual los adultos tienen el deber de velar por los niños, aun cuando, en algunos casos, esto suponga un avance sobre sus derechos de libertad. Por su parte, Pierre Tavoillot sostiene que en la democracia los contratantes son iguales pero pueden concebir, por contrato, una posición desigual. En el caso de la relación educativa entre adultos y niños se puede, dice este autor, establecer por contrato “que, temporariamente, uno será superior al otro”. La paradoja, nos advierte, es que educar para formar parte del contrato como ciudadano pleno exige el respeto de un contrato anterior, el contrato educativo.

Finalmente, Merieu dice que lo que está en cuestión no es la necesidad de preparación para el ejercicio de la ciudadanía, dado que en ningún caso estamos hablando de derechos que se sustentarían en capacidades existentes y equitativamente distribuidas entre las personas, con independencia de la formación que reciban. En este

sentido, para él está fuera de discusión que todos los niños tienen derecho a ser formados en el ejercicio de sus derechos (lo que convierte a la formación en una responsabilidad de los adultos). Por lo tanto, la discusión se restringiría al tipo de relación educativa que se sostenga: una educación más directiva, que impone unos principios que se consideran formativos para el ejercicio futuro de la libertad, o una educación que prepara para la libertad a través del ejercicio de la libertad.

Los debates acerca de cómo formar sujetos libres e iguales forman parte del proceso mismo de configuración de las sociedades modernas y han atravesado todas las polémicas político-educativas del siglo XIX y principios del XX acerca de la escolarización masiva. Lo que constituye una novedad es la puesta en discusión del lugar de los adultos en esta formación, la tensión que esto introduce en el sostenimiento de la asimetría necesaria en toda relación educativa, e incluso cierto abstencionismo en la función de cuidado y protección de la infancia que a veces se registra en nombre del respeto a los derechos de los niños. Desde ya, no pretendemos aquí resolver estos problemas. Lo que sí nos interesa es destacar que, más allá del modo en que sus principios se han ido materializando en políticas de protección integral, la misma definición del niño como sujeto de derecho, y la extensión de los discursos que le están asociados, no sólo conmueve los modos tradicionales de concebir la infancia sino también lo que los adultos somos y hacemos en relación con los niños. Como ha señalado Mario Waserman, “hay una cierta guerra en el ámbito educativo entre los adultos y los niños. El niño, como sujeto de derechos, es el que más pone en cuestión la permanencia de la infancia como institución social. ¿Qué derecho sobre él tiene efectivamente el adulto? Siempre estaremos atrasados en esa respuesta”.

Una buena y una mala: más escolarizados, más pobres

El incremento de la pobreza y la profundización de la fragmentación social que se han registrado en Argentina en las últimas décadas han encontrado en los niños sus principales víctimas. En el momento más álgido de la crisis económica de los años 2001 y 2002, no sólo más del 58% de los menores de 18 años era pobre sino que el 60% de los pobres eran menores. Según *Save the Children*, entre octubre de 2001 y octubre de 2002 ingresaron más de 7.000 niños por día a la pobreza, 3 de cada 4 de los nacidos en este intervalo lo hicieron en un hogar pobre y 4 de cada 10 en un hogar que no cubría sus necesidades alimentarias básicas. Éstos son sólo algunos ejemplos de un fenómeno que sin dudas transformó la experiencia de la mayor parte de la población infantil, y que impactó con tal profundidad sobre los más chicos que Claudio Lozano llegó a calificarlo como “infantilización de la pobreza”.

Paralelamente, la expansión de la cobertura del sistema educativo se ha sostenido y de hecho, según informa UNICEF, para el año 2002 aún los niños de hogares con bajos ingresos asistían masivamente a la escuela. Sin embargo, entre los 950 mil niños entre 5 y 17 años que se encontraban por fuera del sistema educativo, el 80% eran pobres. En este escenario se multiplicaron, especialmente a partir de la década del 90, políticas educativas focalizadas en la atención de los alumnos y alumnas en situación de pobreza, así como también una innumerable cantidad de iniciativas educativas no escolares, sostenidas básicamente por ONG y orientadas al mismo sector de la población. En este capítulo nos proponemos abrir algunos interrogantes acerca de las características y los efectos de las acciones educativas orientadas a esta población, así como de los alcances y límites de las acciones y las políticas destinadas a intervenir en un problema de gran escala como la pobreza infantil en Argentina. Para comenzar, expondremos algunos datos que permitan ilustrar tanto la escala de la incidencia de la pobreza sobre la población infantil como el alcance (y sobre todo los límites) de la acción del sistema educativo en la reducción de las desigualdades.

Más niños en situación de pobreza

Según Sandra Carli, “dos décadas de democracia en la Argentina dejaron como saldo un retroceso inédito en el bienestar infantil”. Este retroceso puede verificarse a través de distintos indicadores, entre los cuales, por supuesto, el incremento de la población en situación de pobreza es el principal. Al respecto, un informe de Ana Díaz-Muñoz muestra que si bien el incremento de hogares bajo la línea de pobreza comienza a registrarse desde mediados de la década del 70, éste intensifica su ritmo a partir de los 80. En efecto, mientras que en 1974 el 4,21% de los hogares se encontraba en esta situación, esta proporción ascendió a 6,14% en 1980 y a 14,33% en 1986. El estallido hiperinflacionario de 1989 provoca un pico en el crecimiento de la pobreza por ingreso que se eleva a casi un 40%, y marca el inicio del descenso del poder adquisitivo de las clases medias que empezarán a engrosar las filas de los llamados “nuevos pobres”, quienes ven deteriorarse sus ingresos al punto de no poder cubrir el costo de la canasta básica de bienes y servicios.

Durante los primeros años del menemismo, la reducción de la inflación y la estabilidad monetaria producen una recuperación del poder adquisitivo y, en consecuencia, se registra una declinación en los indicadores de pobreza, que alcanza su límite más bajo en el año 1993. Sin embargo, los efectos de la desindustrialización, la privatización de empresas públicas, la descentralización de las funciones del Estado y el crecimiento del desempleo y el subempleo, que alcanzan magnitudes sin precedentes en este período, no tardaron en llegar. Los hogares debajo de la línea de pobreza pasan del 13,6% en 1993 al 20,1% en 1996. Aunque con algunas fluctuaciones, estas proporciones se mantienen más o menos estables hasta la crisis de los años 2001-2002, cuando la cifra de hogares bajo la línea de pobreza trepa al 41,4%. La cantidad de personas en situación de pobreza pasa del 35,9% en mayo de 2001 al 53% en mayo de 2002, lo que significa 12 millones y medio de personas. La indigencia afecta a casi 6 millones.

Los niños son los más afectados por este proceso, dado que, como es sabido, en los hogares con niños la probabilidad de ser

pobres aumenta significativamente al menos por dos razones: porque aumenta el número de personas en el hogar que depende del ingreso de los adultos y también porque el cuidado de los niños dificulta la posibilidad (en general de las madres) de participar en la actividad económica. Así, por ejemplo, en el año 1994 en el Gran Buenos Aires, mientras la incidencia de la pobreza para el total de los hogares era de 18,4%, entre los hogares con niños menores de 15 años la misma se elevaba a 32,9%. Como consecuencia de ello, el 43% de estos niños vivían en hogares pobres. Para mayo de 2002, siete de cada diez menores de 14 años era pobre. Tomando en conjunto a los menores de 18 años que habitan en conglomerados urbanos, la incidencia de la pobreza es del 58,6%, es decir que afecta a casi siete millones de niños y adolescentes.

Desde ya, esto no significa que las condiciones de vida de todos ellos (infraestructura habitacional, acceso a la salud, a la educación, etc.) sean homogéneas: además de las ya clásicas diferencias entre la pobreza urbana y la pobreza rural, el aumento de los hogares pobres por ingreso desde inicios de la década del 90 profundiza la heterogeneidad de las condiciones de vida de todos aquellos que las estadísticas ubican debajo de la línea de pobreza. Como ha señalado Alberto Minujín, los niveles de educación formal, las condiciones habitacionales y sanitarias y la cantidad de hijos por familia son algunos de los factores que diferencian las condiciones de vida y la capacidad de demanda de los llamados “nuevos pobres” respecto de las familias en las que la pobreza atraviesa varias generaciones.

La situación de pobreza afecta entonces de distintas maneras a los niños. Así, es menos frecuente el ingreso al trabajo informal de niños provenientes de clases medias empobrecidas, casos en los que en general la asistencia a la escuela se mantiene y sus condiciones alimentarias y de salud son sensiblemente mejores que las de los niños pertenecientes a hogares estructuralmente pobres. No obstante, la escala del deterioro de la calidad de vida de los más chicos en Argentina muestra lo lejos que estamos aún de asegurar la protección de sus derechos más básicos, tanto más si consideramos que en paralelo al proceso de empobrecimiento que se inicia en los 90 se verifica un sostenido retroceso del Estado en la implementación de

políticas sociales universales. En lo que se refiere a la atención de la salud, Unicef informa que en el año 2003 casi la mitad de los niños entre 0 y 4 años y el 42,2% de los niños entre 5 y 14 años no tenía cobertura médica de obra social o prepaga. Esto significa que el cuidado de su salud depende exclusivamente del acceso a hospitales públicos los cuales, al mismo tiempo, presentan crecientes deficiencias en personal, infraestructura y provisión de insumos.

Otro indicador que muestra los efectos de la pobreza sobre la población infantil es el aumento en la cantidad de niños y adolescentes involucrados en actividades económicas ligadas a la subsistencia. Según el informe sobre la situación de la infancia en Argentina elaborado por el Comité de Seguimiento y Aplicación de la CIDN en el año 2002, entre 1995 y 2000 el trabajo infantil creció un 91,6%. Considerando niños y niñas que trabajan fuera de su hogar, ganan propina, ayudan habitualmente con el trabajo a familiares o vecinos o atienden la casa habitualmente cuando los mayores no están, se registraban en el año 2002 un millón y medio de chicos de entre 5 a 14 años, de los cuales el 82,5% en áreas urbanas. Se ha comprobado además que el trabajo infantil afecta particularmente la salud de los más chicos (especialmente el trabajo urbano) y, obviamente, sus oportunidades educativas. En relación con esto último, el mismo informe señala que 2 de cada 5 adolescentes que trabajan abandonan los estudios.

En los últimos años, la situación de la población infantil ha comenzado a mejorar. Unicef ha mostrado que la proporción de menores de 18 años que viven en hogares que se encuentran bajo la línea de indigencia pasó del 31,2% al 28,7% entre 2003 y 2005. En el mismo período, la pobreza en ese grupo de edad bajó del 65,4% al 58,2%. Aunque la mejora es significativa, la escala de incidencia de la pobreza y la indigencia sobre la población de los más chicos sigue siendo inaceptable. Si se consideran además todos los factores asociados a la pobreza (aumento del trabajo infantil, deterioro en la atención de la salud, menores oportunidades de permanencia en el sistema educativo), resulta evidente lo lejos que estamos aún de asegurar la efectivización de los derechos que, paradójicamente, han hegemonizado la retórica de las organizaciones y

las políticas orientadas a la infancia en este mismo período. Como ya hemos anticipado, la única política que podría considerarse universalmente dirigida a la infancia es la educativa, y, de hecho, a la par del incremento de la pobreza, la cobertura de la escolaridad obligatoria se ha extendido.

Más niños en las escuelas

Entre 1960 y 2001 la población escolar en Argentina casi se triplicó: pasó de tres millones y medio a más de 10 millones. Aunque la mayor presión que alimenta este crecimiento es el aumento de la base poblacional (lo que Félix Abdala define como población escolarizable, es decir, la población que por edad estaría en condiciones de estar en el sistema educativo), las tasas netas de cobertura muestran que la población escolarizada creció a un ritmo mayor que la escolarizable. En efecto, considerando todos los niveles del sistema educativo (sobre una definición de población escolarizable que abarca al segmento comprendido entre los 5 y los 29 años), la población escolarizada pasó del 40% en 1960 al 63% en 2001.

Si nos centramos en los últimos veinticinco años, los datos censales muestran también que el mayor ritmo de crecimiento en las tasas de escolarización se registra en las décadas del 70 y del 80, cayendo este ritmo de manera muy significativa (a la mitad) en los 90. Según Abdala, esta caída del ritmo de expansión de la cobertura escolar —a pesar de la extensión de la obligatoriedad que se sanciona en esta misma década— obedecería, entre otras cosas, a que la obligatoriedad y las políticas específicamente orientadas a favorecer la inclusión educativa afectaron a la franja de edad que estaba ya más cercana a la saturación de la cobertura. En efecto, la tasa de cobertura del nivel primario en Argentina alcanzaba casi el 94% en 1980 y llega al 98% en 2001. Asimismo, de la franja de edad beneficiada por la extensión de la obligatoriedad (12 a 14), el 85% ya estaba en la escuela en los 80 y se incrementa al 95% en 2001. Por otra parte, los datos muestran que el ritmo de crecimiento de la escolarización de las franjas de edad superiores es

mayor en los 90 que en las décadas anteriores, lo cual se explicaría porque el punto de partida era ya más bajo.

En cualquier caso, lo que interesa mostrar con estos pocos datos es que, a pesar del espectacular incremento de la pobreza infantil en Argentina, los niños, adolescentes y jóvenes se han incorporado de manera creciente al sistema escolar. Por supuesto, los datos de cobertura no nos dicen nada acerca de la calidad de la educación recibida por distintos sectores poblacionales ni tampoco acerca de la incidencia de las credenciales educativas en el mejoramiento de las condiciones de inserción social y laboral de sus portadores. Al respecto, Carli ha sostenido que la extensión de la educación básica en el espacio de la educación estatal se convirtió en los 90, para buena parte de la población infantil, en una “moratoria de la exclusión futura de esos niños y no en el paso preparatorio y previo a una integración social promisorias al mundo del trabajo y la ciudadanía activa”.

Por otra parte, los datos de cobertura tampoco indican nada sobre la obtención de las titulaciones. En este sentido, aunque las tasas de egreso son crecientes en todo el período, para 2001 no superan el 73% de egreso del tramo obligatorio de la escolaridad. Por su parte, la tasa de egreso del entonces Polimodal (nivel secundario desde la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006, obligatorio en su totalidad) llegaba apenas al 58,4%. Además, aunque las probabilidades de completar el nivel medio siguen siendo aún muy bajas para el conjunto de la población, una comparación realizada por Liliana Pascual muestra que para 2003 sólo el 24% de los chicos y chicas que viven en hogares pobres obtienen su título secundario a la edad teórica que corresponde (18 años), frente al 40,5% de los no pobres. También se registran diferencias entre la población pobre y no pobre en las posibilidades de acceso al sistema educativo, en la repitencia y en el abandono temprano.

En relación con la primera infancia, un estudio sobre las condiciones de vida de la niñez y la adolescencia realizado en el año 2007 por el Observatorio de la Deuda Social Argentina de la UCA concluye que los niños menores de 5 años pertenecientes al 10% de los hogares más pobres registran casi tres veces más chances de no asistir

a una institución educativa que sus pares del 10% de los hogares más ricos. No obstante, en zonas urbanas la extensión de la escolarización de los niños y niñas de 5 años (franja de la educación inicial obligatoria) ha sido muy significativa, aunque el tipo de oferta a la que asisten presenta diferencias (institucionales, pedagógicas, de recursos, duración de la jornada, etc.) importantes.

Los datos expuestos hasta aquí, aunque parciales, ofrecen una idea general de los índices de acceso, permanencia y salida del sistema educativo y muestran que aunque la incidencia de la pobreza en las oportunidades educativas es innegable, el crecimiento de la pobreza no parece haber afectado en la misma proporción la tendencia creciente de expansión de la cobertura y de egreso de los tramos obligatorios del sistema. Ahora bien, si centramos la mirada en la oferta educativa, encontramos que a partir de la década del 90 la fragmentación es la nota característica. Como resultado de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 (que estableció, entre otras cosas, la creación de la Educación General Básica y del Polimodal, en lugar de los niveles primario y secundario) y de la ley de descentralización que se sancionó en 1992, se inició un proceso de reforma del sistema educativo que presentó diferencias muy significativas entre provincias e incluso dentro de cada provincia. Como resultado de este proceso las condiciones de escolarización (que, recordemos, ya eran heterogéneas con anterioridad a la reforma) se diversificaron hasta llegar a niveles de fragmentación que dificultaron incluso el reconocimiento de credenciales correspondientes a los tramos obligatorios del sistema educativo de una provincia a otra del país.

Las diferencias entre las distintas provincias en sus posibilidades presupuestarias y/o en sus posibilidades de asumir el compromiso de créditos internacionales para implementar las reformas mostraron además una fragmentación que contribuyó a profundizar desigualdades regionales preexistentes. En este marco, el Estado nacional encaró el problema de la desigualdad exclusivamente a través de la implementación de las llamadas “políticas compensatorias” centradas en la distribución focalizada de recursos a los alumnos que se encontraban en situación socioeconómica más desfavorable y a las escuelas en las que se concentraba población con esas características.

Los problemas de la focalización de políticas sociales han sido suficientemente analizados ya y son muy conocidos. Sólo señalaremos aquí que:

1. vista la escala de incidencia de la pobreza sobre la población infantil, la focalización no parece ser la vía más adecuada para resolver un problema de tal masividad. En este sentido, las discusiones técnicas, por ejemplo, sobre la distribución de becas escolares, que debían discriminar entre la indigencia y la pobreza de los niños y adolescentes para establecer las prioridades en la distribución de unos recursos que por definición no alcanzarían a cubrir las necesidades de una población que crecientemente se empobrecía, muestran la inadecuación de este tipo de políticas para las dimensiones que el problema presenta en Argentina;
2. buena parte de estas acciones se han sostenido (y se sostienen aún) con créditos internacionales, lo que evidencia la precariedad de unas políticas que, aunque se presenten como redistributivas, no pueden más que mitigar una situación de carácter estructural;
3. la focalización, como ha señalado María del Carmen Fernández, pone en el lugar de la noción de ciudadanía la figura del “beneficiario”, a quien se interpela –dice Fernández– “desde su condición de pobreza a manera de estigma, contribuyendo a la fragmentación de la población y permitiendo que el otro asuma identidades preestablecidas”. En el terreno educativo, estas identidades alcanzaron no sólo a los alumnos en situación de pobreza sino a las escuelas mismas, muchas de las cuales, con el fin de recibir los beneficios de los programas focalizados, se autodefinían como “escuelas pobres” dando al significativo “pobre” un alcance que cubría todo lo que la escuela era, hacía y podía hacer (una escuela pobre, que da una educación pobre a alumnos pobres que tendrán, por lo tanto, un futuro pobre). La producción de este efecto de cristalización de la identificación de alumnos

y escuelas con la posición de beneficiarios de programas sociales, fue evidentemente sostenida por muchos de los programas desarrollados especialmente durante el período menemista. Baste recordar las zapatillas firmadas por un gobernador de la provincia de Buenos Aires o la provisión de cuadernos, papelería, libros que llegaban a las escuelas con el sello “Plan Social Educativo” y la denominación informal de las instituciones que recibían el beneficio como “escuelas del Plan Social”.

El revés de la trama

La vida cotidiana de las escuelas cambió sustantivamente con el incremento de la incidencia de la pobreza en la población infantil, tanto por el empobrecimiento de alumnos que ya estaban en las escuelas (cuyos padres, por ejemplo, perdían sus empleos), como por el ingreso o reingreso de población en situación de pobreza que estaba fuera del sistema educativo. La necesidad de asumir funciones asistenciales de manera creciente (alimentarias, sanitarias, de orientación familiar, de asistencia psicopedagógica, etc.) provocó en muchos casos un desplazamiento de la función de enseñanza, vulnerándose así todavía más las posibilidades de éxito y permanencia de sus alumnos en el sistema educativo. Al respecto, Guillermina Tiramonti ha afirmado que “el profundo deterioro de las condiciones de vida de buena parte de la población colocó a las escuelas públicas en el lugar de la asistencia y la prevención de situaciones de riesgo, curvando la vara a favor de una tarea pedagógica de baja intensidad y una socialización con escasa capacidad para modificar las biografías sociales de los alumnos”.

De más está decir que, como ha señalado Patricia Redondo, las escuelas han estado históricamente habitadas por niños y niñas “pobres”; más aun: la escuela pública y masiva ha sido creada—como muestra Martínez Boom, entre otros muchos historiadores de la educación— para cristianizar y/o moralizar e integrar masivamente a “los desposeídos” al orden económico y social moderno. El punto

es que esa escuela se erigió sobre la confianza en que la escolarización masiva de la infancia permitiría formar individuos racionales y morales para integrarlos a un orden social común, orden que la escuela, por otra parte, contribuyó a crear. La figura de Oliver Twist finalmente rescatado y redimido por la escuela —que ha analizado Narodowski— es expresiva de esta confianza. Ahora bien, si en otros tiempos el trabajo escolar se sostenía sobre la promesa de integración, en la actualidad, dice Redondo, y “en el marco de los procesos de pauperización, sin promesa de ascenso social, atravesada por la exclusión, la pregunta que emerge con frecuencia es: ¿qué puede hacer una escuela?”. En relación con los temas que nos ocupan en este libro también cabe preguntarse en qué otros espacios sociales se procesa la infancia cuando la escuela, aun albergando —como hemos mostrado— a la mayor parte de la población infantil en sus aulas, se ve confrontada con sus propios límites a la hora de asegurar la orientación y la socialización de la infancia, no sólo como consecuencia del brutal empobrecimiento de su población, sino también por la pérdida de su lugar hegemónico en la transmisión de una cultura común a las nuevas generaciones.

Por otra parte, la situación se agrava todavía más si se tiene en cuenta que la pauperización también ha afectado en los últimos años a los docentes y sus familias, que han sufrido un considerable descenso en el poder adquisitivo de los salarios. En el año 2000 el 11,6% de los docentes del nivel primario se encontraba bajo la línea de pobreza, cifra que superaba el 30% en algunas regiones del país. Asimismo, para el 45% de los docentes de nivel primario y medio su salario representaba ese año la mitad o más de los ingresos familiares. Como ha señalado Juan Carlos Serra, a esta situación de deterioro de los ingresos de los docentes se añade un progresivo deterioro de sus condiciones de trabajo y una intensificación de su tarea, ya sea por el pluriempleo como consecuencia de la necesidad de mayores ingresos o por la adición de nuevas responsabilidades (entre otras, las asistenciales).

Esta rápida mirada sobre las escuelas y la situación de los docentes es otra vía que permite constatar que los datos de cobertura no son suficientes para evaluar la profundización de la

brecha que se ha producido, *dentro* del sistema educativo, entre las escuelas que han concentrado población en condiciones de pobreza y/o indigencia y las escuelas estatales a las que asisten alumnos provenientes de hogares en situación socioeconómica más favorable o las del sector privado dirigidas a las clases medias y altas. Hoy está claro, además, que la dispersión geográfica que es característica de la pobreza por ingreso trae a casi todas las escuelas del sector público alumnos en condiciones socioeconómicas desfavorables, por lo cual a los problemas ya apuntados hay que sumar la ineficacia de las políticas focalizadas por escuela o territorio para mejorar las oportunidades educativas.

Por último, no queremos dejar de mencionar que el incremento de la incidencia de la pobreza en la población infantil provocó también el desarrollo de una cantidad alarmante de lo que Silvia Serra definió como “estrategias formalizadas que proponen especializarse para educar a los pobres”. En efecto, especializaciones, postítulos, carreras de grado y cursos de capacitación se han multiplicado bajo la consigna de que, como dice la autora, “para enseñar en contextos de pobreza los docentes deben poseer una capacitación específica que les otorgue conocimientos acerca de lo que el pobre es”. No es necesario abundar mucho para mostrar los efectos estigmatizantes de estas propuestas. Sólo nos limitaremos a señalar aquí algunos de los puntos críticos que Serra observa en esta tendencia: en primer lugar, supone la instalación de dispositivos de educación diferenciados que asumen que la pobreza configura un perfil poblacional con características específicas; en segundo lugar, tiende a inscribir la pobreza en la “naturaleza” del alumno, en la medida en que estas propuestas utilizan un conjunto de saberes de base científica orientados, señala la autora, “a la construcción de un patrón biológico y psicológico en cuanto a lo que el otro pobre es, de lo que puede y lo que no puede, debido a su contexto”; en tercer lugar, convalida la fragmentación del sistema de educación pública, generando una diversificación que no puede sino profundizar la desigualdad; finalmente, en esta tendencia, la pobreza ya no es algo que la educación pública se propone superar, sino un rasgo identitario que, en tanto tal, constituye el punto de partida pero también el

punto de llegada de la operación pedagógica. Este fenómeno expresa otra de las mutaciones que se registran en este período en el modo de concebir la infancia, en este caso, desde la escuela: la pobreza desplaza a la infancia y la equivalencia niño-alumno construida por el discurso pedagógico moderno es desplazada por la equivalencia pobre-alumno. La esencialización de la pobreza y su consiguiente fijación en el cuerpo del niño y del alumno activa no obstante las operaciones clásicas: producir un conocimiento más profundo de la naturaleza del alumno-pobre que sirva de base para diseñar las intervenciones pedagógicas (sobre él y sobre las familias) o bien, aunque más no sea, para justificar “científicamente” su fracaso.

El nuevo siglo nos encuentra entonces en una situación muy compleja: hay más niños pobres y más niños en las escuelas, pero también una brecha que parece agrandarse dentro mismo del sistema educativo. Ahora bien, el aumento inusitado de la pobreza infantil (recordemos que estamos hablando de por lo menos 6 millones de niños y adolescentes) y la consiguiente presencia de más y más alumnos pobres en las escuelas, no debe confundirnos: la pobreza no es un problema pedagógico. Por supuesto, arrastra un conjunto de problemas que se expresan en las escuelas, que obstaculizan fuertemente la tarea de enseñar y de aprender (obstáculos de los que crecientemente las escuelas y sus docentes se han hecho cargo, muchas veces en la más absoluta soledad). Pero la escuela no puede ni debe encontrar en la pobreza una nueva categoría de alumno. Las políticas educativas no pueden ni deben convertir a los alumnos ni a las escuelas en destinatarios de programas que, para cumplir con lo que en definitiva es un derecho, los ubiquen en categorías que sólo reconoce en ellos sus carencias. Los programas de financiamiento gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales no pueden ni deben fomentar la rentabilidad de identidades deficitarias que obligan a autodefinirse como pobre para contar con lo que todos, por derecho, deberían contar. Finalmente, la pedagogía no puede ni debe naturalizar y convertir en un atributo de los alumnos lo que es el efecto de políticas económicas y sociales. Porque si lo hacemos a los educadores sólo nos queda, como dice Evangelina Canciano, ofrecer una educación más adecuada, más específica para el niño pobre.

El problema de la escala

Las cifras, las categorías censales, las estadísticas, revelan una escala del problema de la pobreza (y de sus variables asociadas: falta de educación, falta de atención sanitaria, represión policial, trabajo infantil) que expresa de manera contundente la profundidad de la desigualdad, la injusticia y la falta de cumplimiento de los derechos más elementales que afecta a millones de niños y niñas. Sin embargo, no revelan acabadamente todas las dimensiones del problema. Muestran, sin dudas, su masividad. Pero no llegan a mostrar la escala del sufrimiento individual por el que pasa cada uno de los chicos que son sumados, censados, contabilizados por las estadísticas.

Hace algún tiempo escuché la siguiente historia: a un adolescente lo sorprenden en un robo y recibe dos tiros policiales en una pierna. Lo llevan al hospital. Sin curarle las heridas lo enyesan y lo ingresan al instituto penal Almafuerte. El chico iba a una escuela de José C. Paz. Los profesores preparan tareas para que el chico pueda hacerlas en el penal y así no pierda el año. La mamá se las lleva a diario. A veces la dejan entrar y otras veces no. Le dicen que ningún interno recibe tareas escolares ni tampoco visitas diarias. El juez que interviene en la causa no se expide. Al chico se le empieza a infectar la pierna. La mamá no sabe a quién recurrir. Le pide a la escuela que interceda ante el juez para que le informen su situación de salud y para que lo curen. El director de la escuela le dice que no puede involucrarse firmando una solicitud de ese tipo, que no le corresponde. Al pibe iban a tener que cortarle la pierna.

Una historia entre miles. Un tipo de historia que no cesa de producir un efecto devastador aunque se repita una y otra vez, aunque con distintas versiones, con otros sufrimientos, uno la vuelva a escuchar. Es una historia que habla de una violencia social organizada, institucionalizada, que se ejerce sobre la vida de los pibes. También, es una historia que produce –me produce a mí– un mayor impacto, una conmoción casi insostenible, porque tiene nombre y apellido, porque no es número ni categoría censal. Sin embargo, impacta también la frecuencia de su repetición, el

número, la estadística, la categoría censal, el indicador, en fin, la escala de un problema que comienza con la pobreza.

Quisiera cerrar planteando entonces algunos interrogantes: ¿cómo se interviene sobre un problema que presenta la escala que mostramos al inicio? O más aun: ¿cómo se interviene sobre tantos problemas que presentan semejante escala? En principio parece estar claro que frente a un problema masivo como es el de la pobreza infantil es necesario el desarrollo de acciones a escala macropolítica, de políticas de Estado. Ahora, también está claro que no puede tratarse de un Estado que ordena sus intervenciones macropolíticas a través de perfiles poblacionales previamente definidos, o, para decirlo de otro modo, a través de formas determinadas de categorización de la exclusión, útiles a los fines del planeamiento, pero que probablemente confirmen con su acción aquello que pretenden modificar.

Tampoco las intervenciones macropolíticas parecen lo suficientemente eficaces para modificar culturas institucionales, procedimientos informales instalados, modalidades de “atención” a la población de niños y jóvenes que naturalizan los destinos que producen dentro de las mismas redes institucionales a través de las cuales el Estado lleva adelante sus políticas. Si volvemos a la historia de aquel adolescente, encontramos que el mismo Estado que encabeza todas sus políticas orientadas a la infancia bajo el discurso de los derechos, genera la situación. En efecto, el Estado interviene sobre el cuerpo de ese pibe, sobre su vida, de manera contundente: a través de la policía le dispara, a través del hospital, deja que su pierna se pudra, a través de la escuela –al menos a través del director de la escuela– se desentiende; a través de un juez lo abandona a su suerte.

Por otra parte, sabemos que las condiciones sociales se entrelazan y se cruzan en la vida de cada chico de maneras particulares y que muchas veces son intervenciones singulares las que habilitan una oportunidad. Bajo esta premisa, innumerable cantidad de instituciones no gubernamentales, fundaciones, proyectos y programas estatales se proponen trabajar con los chicos, en otra escala, poniendo a disposición de grupos reducidos espacios, recursos y profesionales

que trabajan “cuerpo a cuerpo”, tratando de introducir en cada vida singular algo que interrumpa el “más de lo mismo”. Y está claro también que este tipo de intervenciones produce efectos, abre oportunidades, logra muchas veces alterar un destino de pura repetición. Sin embargo, quienes trabajamos en esa escala encontramos rápidamente los límites para su ampliación, para incorporar más niños y niñas, sin que se vean alteradas las condiciones de trabajo que produjeron esos efectos: profesionales muy formados, muchos recursos, presencia cotidiana en las instituciones, etc.

Ahora, si volvemos a los números es inevitable concluir que un problema de semejante escala no puede ser objeto de intervenciones cuerpo a cuerpo, básicamente porque por más que se ampliara (¿cien, doscientos, mil, diez mil?), ninguna medida de cobertura parece aceptable frente a una problemática que afecta a millones de niños y niñas. Seguramente la complejidad del asunto no admite alternativas excluyentes. Pero tampoco admite respuestas cómodas que sostengan simplemente que es necesario intervenir en todos los niveles. Son necesarias, claro, políticas universales que aseguren condiciones materiales de crecimiento adecuadas para todos los niños, pero habrá que cuidar que esas políticas no vulneren particularidades culturales imponiendo como “naturales” unas condiciones de desarrollo infantil construidas sobre parámetros excluyentemente urbanos, de clase media, blancos, etc. En este sentido, está claro que la política de asignación universal por hijo que, por ejemplo, viene sosteniendo la CTA (Central de Trabajadores de la Argentina), no presenta ese problema, mientras que algunas definiciones de trabajo infantil, planes alimentarios, políticas de planificación familiar o formatos escolares comunes, son y merecen seguir siendo objeto de mayor debate y cuidado. Por otro lado, sin dudas los sectores de la población más castigados por condiciones indignas de vida requieren apoyos y políticas específicas; pero habrá que ponderar detenidamente sus contenidos, formatos y estrategias para asegurar que su efecto sea el cumplimiento de un derecho y no la pura distribución de un beneficio. Finalmente, ninguna política de gran escala puede desconsiderar la necesidad de producir modificaciones en las culturas institucionales y los universos representacionales que, muchas

veces, consolidan posiciones subordinadas y obturan las posibilidades de futuro de los niños y las niñas, anticipando destinos. Para ello, intervenciones en más baja escala, en las instituciones y con los niños son las más adecuadas. Pero también es necesario asegurar que, desde el Estado, este tipo de intervenciones no agote su acción, porque, como hemos visto, no hay ninguna posibilidad de pretender cubrir la problemática infantil en toda su escala y complejidad, por más que pretenda multiplicarse su alcance.

El consumo de la novedad (y las novedades del consumo)

Este año, la empresa Walt Disney Co. comenzará a vender una computadora personal con pantalla plana especialmente diseñada para niños. La computadora incluye juegos, un lapicero digital y un canal para tocar CD y DVD; se conecta a un televisor, un reloj, un teléfono inalámbrico y otros productos que la empresa ha introducido en los últimos dos años. La máquina se venderá por 599 dólares y la pantalla por 299. Disney anunció que sacará a la venta una cámara digital y una cámara de video a fines de este año. La computadora, que ha sido bautizada con el nombre de Disney Dream Desk PC, será fabricada por la empresa alemana Medion AG.

Encontrar una noticia como ésta en los diarios ya no nos sorprende. Habla de la ampliación y diversificación de una oferta de bienes de consumo para niños que hoy incluye tanto productos específicamente producidos para ellos como objetos que tradicionalmente formaban parte del mundo adulto (o a lo sumo, del patrimonio familiar), procesados ahora bajo los códigos de una estética infantil que el mismo mercado instaló. Así, tanto los viejos “electrodomésticos” como la tecnología de última generación pueden convertirse en la actualidad, por obra y arte de Disney, en productos para niños.

Este mercado, además, ha ampliado su alcance sobre la vida cotidiana de los chicos, adquiriendo una presencia y penetración —especialmente a través de la TV— que es hoy prácticamente ininterrumpida. Por otra parte, que una empresa alemana y otra norteamericana se unan para generar productos de alta tecnología digital específicamente destinados a los niños muestra también la ampliación de la rentabilidad del mundo del consumo infantil. Esta rentabilidad, que se verifica en rubros clásicamente infantiles, como es el del juguete (que en Argentina aumentó su facturación en un 30% sólo en el último año), también alcanza a otros que no hacen de los más pequeños su razón de ser (por ejemplo, en el mayor grupo

de cadenas de librerías del país, la venta de productos para niños representa nada menos que el 15% de su facturación total). En vinculación con este fenómeno, los espacios en los que se ofrecen esos bienes y servicios también se amplían y diversifican: restaurantes y bares con sector de juegos o con menú para bebés, *shoppings* con guardería, librerías que reservan un área especial para niños, etc., forman parte de un proceso creciente de “infantilización” de los ámbitos de consumo.

En paralelo a su expansión, la oferta tiende a segmentarse cada vez con mayor detalle. La literatura, la ropa, el cine, las obras teatrales, los juegos, los juguetes, los *software* (de entretenimiento o “educativos”), los alimentos, los productos de higiene, etc., se orientan a sectores cada vez más específicos de la población infantil, siendo la edad y el género los principales criterios de segmentación. Más allá de sus ventajas comerciales (cuestión que no nos corresponde a nosotros analizar), nos interesa destacar aquí la operación que esta estrategia pone en juego sobre el territorio infantil: visibiliza un segmento de la población hasta entonces diluido bajo la categoría “infancia”, le atribuye deseos, necesidades y preferencias homogéneas (por ejemplo a los varones de 12 a 14 años), y luego lo restituye al mercado como grupo consumidor. Aunque en esta operación el mercado dialoga —y muchas veces compite— con otros discursos (psicológico, médico, pedagógico, moral, etc.) por establecer cuáles son los rasgos específicos de ese segmento, sus efectos identitarios son muy potentes y directos: lo que los niños y/o niñas de un grupo consumidor tienen en común (y, a la vez, los diferencia del resto), no es otra cosa que lo que consumen, desean, o “necesitan” consumir.

El caso de la expansión del mercado para bebés es, en este sentido, paradigmático: en la medida en que presenta sus productos como la respuesta más adecuada a las necesidades afectivas, nutricionales e intelectuales de los bebés, termina creando no sólo nuevos productos sino también nuevos modos de mirar a los bebés y de establecer lo que necesitan y desean, definiciones éstas que tradicionalmente eran privativas de las madres. Al mismo tiempo coloca el cuerpo del bebé en un lugar inédito: el de consumidor. Pocos tienen

tan clara esta operación como los profesionales del *marketing*, como ha declarado uno de ellos en una nota en el diario *Clarín*, “todo lo que el mercado crea para ese grupo –por superfluo que sea– se instala rápidamente como necesidad. La oferta genera demanda”.

De más está decir que el acceso a este mercado (cada vez más amplio y, al mismo tiempo, cada vez más meticulosamente segmentado) es sumamente heterogéneo y que, en el marco del proceso de creciente empobrecimiento de la población infantil, las diferentes prácticas y posibilidades de consumo han contribuido a profundizar y visibilizar los procesos de fragmentación y exclusión que afectan a millones de niños y niñas. No obstante, en la medida en que su oferta inunda las calles y las pantallas de los televisores, el mercado pone en circulación no sólo productos sino también modelos identitarios que producen efectos sobre los deseos, las preferencias y las representaciones estéticas que los niños y las niñas construyen sobre sí mismos, más allá del consumo concreto de tal o cual producto. Esto no significa, claro está, que los efectos subjetivos que produce la interpelación del mercado sean homogéneos ni directos; significa más bien, como señala Walkerdine en relación con las formas de apropiación que los niños y niñas hacen de la TV, que resultan de “elementos parecidos, aunque combinados de maneras muy distintas”, según sean las posiciones de género y clase, el capital cultural familiar, la localización geográfica, el nivel educativo del consumidor, la presencia de otros discursos significativos distintos de los del mercado, etc.

En este breve capítulo nos proponemos ofrecer algunas notas acerca de aquellos elementos que, más allá de los modos particulares en que se combinen, conmueven desde el mercado la concepción tradicional de infancia, contribuyendo a la emergencia de nuevas formas de la experiencia infantil que se realizan en y a través del consumo.

Consumir novedad

En las últimas dos décadas hemos visto aparecer una innumerable cantidad de productos nuevos destinados a la infancia: canales

de televisión para niños con transmisión ininterrumpida las 24 horas, productos de alta tecnología “adaptados” a la estética infantil, locales de comida rápida con publicidad orientada a los niños y con productos “felices”, juguetes electrónicos que, si no son cuidados adecuadamente, “mueren”, literatura segmentada por edades y videojuegos de uso doméstico son apenas algunos ejemplos de los objetos y ámbitos de consumo que comienzan a tener presencia en la vida de los más chicos recién a partir de los años 80. No nos proponemos aquí ofrecer un inventario de estos productos; en primer lugar, porque sería interminable, y, en segundo lugar, porque si algo caracteriza la ampliación de la oferta de bienes y servicios para niños en este período es que éstos aparecen y desaparecen con una velocidad vertiginosa.

Desde ya, esta característica no es privativa del mercado de consumo infantil. Como ha señalado Juan Carlos Volnovich, el niño-cliente corresponde a una etapa de reconversión neoliberal de la economía mundial en la que se trata menos de producir y consumir mercaderías que de la velocidad a la que se las destruye. Aceleración, destrucción, consumo, descarte de productos y de mercancías: lo que importa, dice Volnovich, “es la cantidad de mercancías que se consumen, sí, pero mucho más la velocidad con que se descartan, que es cada vez mayor”.

Consumir y descartar es la regla de estos tiempos, toda vez que para el “estilo consumista”, como dice Zigmunt Bauman, el único valor de los objetos es ofrecer satisfacción inmediata, que cesa en cuanto aparece otro objeto posible de satisfacción que no hemos probado; en ese punto, los “viejos” objetos deben ser descartados. Un niño de clase media o alta en Argentina pasa por la experiencia de descartar juguetes más de una vez a lo largo de su infancia (para regalar “solidariamente” a los que no tienen cuando las campañas televisivas lo indiquen, o simplemente para hacer espacio a los nuevos). Es decir, hoy en día no hace falta haber abandonado la niñez para “vaciar el cuarto” y volver a llenarlo, experiencia ésta que encuentra pocos referentes en la memoria de la mayor parte de los padres. Es que uno de los principales vicios de un consumidor –sigue diciendo Bauman– es guardar, retener y demorar así

las gratificaciones. En palabras de Vasen, la pregunta es: “¿por qué apegarse a un saber o a un objeto si en breve será caduco?”. En la lógica de la satisfacción inmediata ya no se juega a acumular para el futuro, señala Narodowski, dado que “toda forma de acumulación es para ser jugada de inmediato”.

Ahora bien, la lógica de la gratificación inmediata y de lo que Volnovich denomina la hipervelocidad del consumo tiene implicaciones particulares en relación con los modos de concebir la infancia y con las formas que adquiere la experiencia infantil procesada en el mercado. En términos generales, contradice la tradición moderna que concibe a la infancia como tiempo de espera. En su lugar, “la actual infancia hiperrealizada –nos dice Narodowski– conforma una demanda de inmediatez, contenida en una cultura mediática de la satisfacción inmediata: no sé qué es lo que quiero pero lo quiero ya”.

Este rasgo configura una de las principales novedades que registran las formas del consumo infantil: el consumo mismo de la novedad. El punto es que, tal como advierte Mario Waserman, “el niño mismo se va transformando en un objeto de desecho cuando sus objetos de consumo pasan de moda y él no accede a los nuevos”. Para Corea, el problema para esta generación mediática e informacional que ella denomina “post-infancia” es encontrar formas “de engancharse con algo que les permita constituirse pensando o habitando un flujo [de estímulos, velocidad, dispersión] que no les ofrece descansos”.

Como contracara, el mercado, para seguir ampliándose, requiere también de la renovación permanente de su oferta, aunque, advierte Vasen, “la producción que el mercado privilegia no es la de las cosas nuevas. Lo que éstas hacen es generar las otras, las más importantes, las viejas y descartables”. Según Loizeau, presidente de License Stores, la empresa que maneja en Buenos Aires el hasta ahora único *Barbie Store* en el mundo, “el consumo infantil viene evolucionando en sofisticación porque los chicos tienen muchos más estímulos e información y un nivel de exigencia mucho mayor. Eso los lleva a querer ya cosas que desechan en muy corto tiempo, especialmente en juguetes y *gadgets* electrónicos”.

Complementariamente, desde la Cámara del Juguete explican que “al descender el índice de natalidad y bajar la edad tope del usuario del juguete (antes 14 años, ahora 10) se achican las posibilidades, y para destacarse hay que imponer novedades, nuevos diseños y apuntar a los juguetes más tecnológicos”.

La tecnología parece condensar mejor que ningún otro rubro la lógica del acortamiento de los tiempos de consumo al menos por dos razones: en primer lugar, porque la tecnología misma cambia de manera permanente, de modo que el tiempo de renovación de sus productos es más vertiginoso que el de otros, o, dicho de otro modo, tiene mayor capacidad de generación de productos desechables; en segundo lugar, porque los que se denominan “nativos digitales”, es decir, los niños de los sectores sociales que han crecido en ambientes tecnologizados, necesitan muy poco tiempo para aprender a utilizarlos. Incluso niños muy pequeños que aún no han sido alfabetizados pueden utilizar con extraordinaria solvencia aparatos electrónicos complejos.

Por otra parte, así como acorta los tiempos de consumo, el contacto de los niños con la tecnología también parece contribuir al acortamiento de los tiempos de la infancia. Recordemos que para Neil Postman la televisión (y podríamos agregar ahora, Internet) habilita el ingreso temprano de los niños al mundo adulto, al que pueden tener acceso sin las mediaciones ni las demoras que en los tiempos de la imprenta exigía la alfabetización. Como resultado de este acortamiento de los tiempos de ingreso al mundo adulto se produce para Postman un borramiento de las asimetrías, lo que daría por resultado la producción de “niños adultizados”.

Este efecto de “adultización” por ingreso temprano de los niños a los temas y a la lógica de funcionamiento del mundo adulto es reforzado, además, por muchas familias pertenecientes a los sectores más acomodados que temen que sus hijos puedan quedar excluidos del mercado laboral en el futuro y, según señala Volnovich, “se obsesionan porque adquieran capacidades, acumulen habilidades, atesoren talentos”, y desde muy pequeños “los crían con una filosofía de rendimiento: no hay que perder el tiempo y hay que capacitarse lo más posible”. En el otro extremo, la creciente inclusión

temprana de niños y niñas en el mundo del trabajo (doméstico y no doméstico) que se ha registrado en los últimos años en Argentina, o la inversión del lugar de sostén familiar (afectivo y material) entre niños y adultos como consecuencia del deterioro en la posibilidad de los padres de asegurar la subsistencia, también habla de un acortamiento del tiempo de espera que la modernidad había definido como característica de la infancia. Este acortamiento desplaza algunos elementos tradicionales del paraíso infantil, por ejemplo, el juego, que en ambos casos, aunque por diferentes razones, será visualizado como una actividad improductiva y ocupará un lugar cada vez menos significativo en la experiencia de muchos niños.

Un caso particular de satisfacción inmediata: el consumo de psicofármacos para niños

El acortamiento de los tiempos de la infancia, la velocidad del consumo y la lógica de la satisfacción inmediata se combinan de una manera particularmente preocupante en un ámbito que hasta hace poco tiempo no habríamos asociado al espectro de consumos infantiles: los psicofármacos. Ligado directamente al diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH o ADDH, su muy difundida sigla en inglés), se registra en nuestro país (y en el mundo) un crecimiento espectacular de la venta de metilfenidato (Ritalina en su versión comercial más conocida), que, según informa Marina Garber (sobre datos de la consultora IMS), se incrementó un 900% entre 1994 y 2005.

Desde ya, no nos corresponde a nosotros extendernos aquí acerca de las características y los debates médicos en torno a este cuadro. Simplemente diremos que se trata de un síndrome catalogado en 1994 como enfermedad psiquiátrica en el *Manual diagnóstico y estadístico de enfermedades mentales* de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM IV). El TDAH se diagnostica clínicamente a través de un protocolo de entrevista y la aplicación de una escala de puntaje estandarizada. Los síntomas que se califican son, entre otros, los siguientes: “frecuentemente tienen dificultades

en organizar sus tareas y actividades; frecuentemente son distraídos por estímulos irrelevantes; frecuentemente corren y/o trepan en exceso en situaciones en las que es inapropiado hacerlo; frecuentemente comienzan a contestar o hablar antes de que la pregunta se haya completado; frecuentemente interrumpen o se entrometen en las actividades de otros; frecuentemente hablan en exceso”.

En una carta abierta dirigida al Ministerio de Salud, suscripta por 150 profesionales de nuestro país, se señala que “se banaliza tanto el modo de diagnosticar como el recurso de la medicación. En el límite, cualquier niño, por el mero hecho de ser niño y por tanto inquieto, explorador y movedizo, se vuelve sospechoso de padecer un déficit de atención”. En esta línea Gisela Untoiglich sostiene que si una supuesta enfermedad neurológica como ésta se diagnostica utilizando los indicadores que se difunden periódicamente (impulsividad, desorganización, dificultad para concentrarse y mantener la atención), “el 80% de los niños (¿y por qué no de los adultos?) podrían ser incluidos en esta categoría”. En contraposición, el diagnóstico de TDAH y su medicación enmascara muchas veces —señala Esteban Levin— una angustia y un malestar que actúa a través del movimiento en niños que no pueden representar, pensar, jugar, hablar de lo que les pasa. El cuerpo, dice Levin, “habla por él y coloca en escena su estar mal, que le impide poner en juego lo infantil de la infancia”.

Ahora bien, a pesar de que son muchas las voces que discuten la definición misma del TDAH como una enfermedad y que alertan sobre los riesgos de la farmacologización masiva de los niños, la extensión del diagnóstico (cuyo protocolo llega a los padres a través de Internet o a través incluso de las escuelas) y la venta de la droga no han hecho sino aumentar, concentrándose su consumo en los sectores socioeconómicos medios y altos. Según Bruno Vanobbergen, esto se debería al menos a dos razones: en primer lugar, a que la orientación de las investigaciones sobre este desorden a partir de la década del 90 sigue casi excluyentemente modelos neurobiológicos y neuropsicológicos, que refuerzan la pertinencia del tratamiento de base farmacológica. En segundo lugar, a que el metilfenidato sigue mostrándose muy eficaz para controlar

rápida y simple frente a los problemas de la crianza y, especialmente, frente a los problemas escolares, ámbito en el cual el TDAH se “manifiesta” con mayor claridad. Cristina Corea señala que no es casual que el déficit atencional se manifieste en la escuela, ya que ésta demanda prácticas vinculadas con la memoria, la concentración, el alejamiento de estímulos, la inmovilidad, etc., que chocan con lo que denomina “la subjetividad socialmente instituida”, que se caracterizaría por un predominio de la percepción por sobre la conciencia, por una saturación de estímulos que producen, como efecto, la desatención. En el marco de un conjunto de nuevas interpretaciones que, según Vanobbergen, enfocan el TDAH como un síntoma característico de los “niños de la nueva era”, Corea afirma que “la desatención (o desconcentración) es un efecto de la hiperestimulación: no hay sentido que quede libre: no tengo más atención que prestar”. Así, desde su perspectiva, el TDAH patologiza rasgos que corresponden, al menos descriptivamente, a la subjetividad socialmente instituida: “en el *shopping*, haciendo *zapping*, en un boliche, en el *videogame*, soy un desatento”.

Ahora bien, más allá de estas reflexiones, la patologización y la medicalización de la infancia en busca de soluciones rápidas y mágicas siguen avanzando y, una vez más, ponen en cuestión las concepciones y prácticas tradicionales sobre la infancia tanto como el lugar de los adultos. En palabras de Untoiglich, “lo que estamos haciendo es agrupar de modo indiscriminado niños que sufren distintas patologías sin, por otra parte, interrogarnos acerca de qué les estamos pidiendo a estos chicos inmersos en la cultura del *zapping*, del *fast food*, del éxito sin esfuerzo y las soluciones mágicas; por qué les pedimos a ellos que atiendan las consignas, que respeten las normas, que se concentren, que nos escuchen, si nosotros como adultos cada vez tenemos menos espacio para todo esto”.

No hace falta un adulto para consumir

Otra de las novedades que desde el mercado vienen a conmovier definitivamente las formas tradicionales de concebir la infancia es el aumento de la participación directa de los niños en el consumo. Según un estudio realizado sobre una muestra de 6.000 chicos de estratos medios y altos en distintos países de América Latina en el año 2006, esta forma de consumo involucra alrededor de 1.300 millones de dólares al año. Este volumen justifica que las empresas se orienten crecientemente a la población infantil y reconozcan a los niños (que, por otra parte, están más tiempo solos frente al televisor) como destinatarios directos de su pauta publicitaria.

El consumo directo infantil concierne tanto a productos de su propia incumbencia (golosinas, juguetes, ropa) como, en general, a productos para el hogar (fundamentalmente, alimentos). En el primer caso, los niños ejercen su poder de compra directa especialmente en kioscos, jugueterías y locales de juegos, utilizando dinero que reciben en ocasiones especiales o regularmente. Distintos factores parecen contribuir a acrecentar la oportunidad de este consumo “sin adultos”: en primer lugar, las necesidades laborales de las familias que hacen que los niños comiencen a desplazarse solos en radios cercanos a su hogar desde edades más tempranas, lo cual los pone frente a la oportunidad (y a veces la necesidad) de resolver por sí mismos qué hacer con el dinero de que disponen; en segundo lugar, la creación de los *shoppings* en las grandes ciudades, que representan para los padres lugares seguros con una amplia oferta de entretenimientos, en los que los niños pueden realizar sus primeras experiencias de “salidas” sin adultos; finalmente, los adultos parecen respetar más el derecho de los chicos a elegir, especialmente cuando éstos disponen –por la razón que sea– de dinero propio.

En relación con la incidencia de los niños en las decisiones de compra de los adultos, se verifica que los chicos participan crecientemente en la elección de productos para el hogar en distintos rubros, especialmente alimentos para su propio consumo, alimentos para la familia, productos de higiene y limpieza. Según el estudio que citamos al inicio, el 84% de los niños pertenecientes a sectores medios

acompaña a sus padres a hacer las compras para el hogar siempre o a veces y eligen las marcas de casi el 50% de los productos que éstos compran (este porcentaje se reduce en las clases más altas). Un estudio realizado por TNS Gallup en el país en el año 2007 sobre tendencias de consumo en madres e hijos arroja que el 60% de las madres encuestadas está dispuesta a pagar más para comprar una marca que su hijo desea. En el mundo del *marketing* este fenómeno se conoce como “*power kids* indirecto” y es un factor que orienta las estrategias comunicacionales de las empresas que cada vez más presentan un doble registro (a los niños y a los adultos), con independencia del producto de que se trate.

El niño consumidor que el mercado pone en escena es entonces un niño poderoso y autónomo, que no sólo no requiere que los adultos tomen todas las decisiones por él, sino que, en muchos casos, toman ellos las decisiones por los adultos. Claro que el poder que da el mercado siempre tiene su revés. Como dice Volnovich, cuando el mercado captura a los niños como clientes, el niño consumidor termina siendo consumido. Y esos chicos cada vez más “adultos” por su capacidad de elección y su autonomía, quedan cada vez más indefensos —advierte Narodowski— “frente a la influencia massmediática y la compulsión al consumo: lo que los hace poderosos, obviamente, también los debilita”.

En cualquier caso, está claro que esta caracterización sólo alcanza a los niños pertenecientes a hogares cuyo poder adquisitivo les permite participar activamente en el consumo, y nada nos dice en principio sobre las modalidades de consumo propias de los chicos de hogares más pauperizados o de los chicos sin hogar. No obstante, lo que nos interesa destacar es que el mercado pone en circulación un nuevo modo de concebir la infancia que se distancia radicalmente del niño heterónimo, necesitado de protección y orientación adulta propio de la tradición moderna. Esta nueva concepción se expresa en discursos y prácticas que tienen efectos más allá de que las oportunidades reales de participación en el consumo sean desiguales, toda vez que visibiliza y a la vez produce unos rasgos que quedan disponibles para ser articulados por otros discursos, en otros ámbitos. Así, por ejemplo, la autonomía y el poder que serían

propios del “niño consumidor” podrán reaparecer con otro registro, atribuidos a los niños que viven o trabajan en las calles, a niños involucrados en delitos o incluso, desde ciertas perspectivas, como rasgos asociados a la noción del niño como sujeto de derecho.

Notas acerca del lugar del adulto frente al consumo tecnológico infantil

En una publicidad televisiva de telefonía celular podemos ver la siguiente escena: un nene de no más de 10 años le explica a su padre, con gesto condescendiente, cómo se usa un teléfono celular; el niño utiliza términos sofisticados y describe las ventajas tecnológicas del teléfono con total solvencia y naturalidad; mientras tanto, el papá lo escucha con atención, aunque parece tener que esforzarse para entender; el niño tiene el tamaño de un adulto y el adulto el de un niño. Esta escena condensa al menos tres asuntos que parecen caracterizar la relación adultos-niños frente al consumo de productos tecnológicos: en primer lugar, muestra la familiaridad con tecnología muy compleja y novedosa como si fuera un atributo natural de los más chicos; en segundo lugar, refuerza la idea de que en este terreno hay un abismo entre adultos y niños; en tercer lugar, expone dramáticamente la inversión en la distribución tradicional de posiciones de saber y no saber y, con ella, la inversión de las asimetrías. El *gap* digital representa de manera paradigmática un quiebre en la transmisión intergeneracional que, como señala Merieu, ya no parece poder sostenerse por superposición. Las generaciones –dice este autor– “se separan cada vez más una de otra; y hoy, en Occidente, lo que separa a los padres de 40 años con respecto a un hijo de 15, es eso que separaba, hace un siglo, a una generación respecto de siete generaciones”.

La naturalización de la inclinación de los más chicos hacia la tecnología refuerza además la idea de que los niños “ya vienen” preparados para orientarse en el mundo (en particular, en el mundo del cambio tecnológico permanente), con lo cual ya no requieren la guía adulta para incorporarse a él. La expresión “nativos digitales” expresa

adecuadamente esta operación de inscripción de la tecnología en la naturaleza infantil y —digamos de paso— naturaliza la brecha en relación con los niños que no nacen en ambientes rodeados de tecnología y que presentarían, por tanto, una suerte de “falla” o desvío respecto de lo que hoy se considera un atributo natural de la infancia. En estos casos, sí se considera necesaria la guía adulta, pero externa al hogar, para ingresarlos en el “mundo actual”. La operación de naturalización, y, por consiguiente, de inclusión de nuevos elementos a la “norma” infantil, se pone en evidencia con mucha claridad en la educación escolar, donde la incorporación de computadoras y de contenidos de informática adquiere en ocasiones un carácter “compensatorio” de algo que los alumnos ya deberían saber y no saben. A nadie se le ocurre que los niños deben ingresar a la escuela sabiendo ya leer y escribir (aunque esto, por supuesto, en muchos casos ocurre, seguimos sosteniendo que es función de la escuela enseñarlo); sin embargo, cada vez más se instala la idea de que los niños que no están familiarizados con el uso de la tecnología (especialmente de la informática) padecen de un déficit frente al cual lo que la escuela tiene que hacer no es enseñar sino compensar.

Volviendo a la escena publicitaria del inicio, encontramos allí que es ese niño “naturalmente tecnologizado” el que ocupa la posición de saber y, por lo tanto, el que orienta al adulto en su ingreso al mundo digital. Esto nos pone no sólo frente a una horizontalización de las relaciones adulto-niño, sino frente a una inversión de la asimetría y, por tanto, de la direccionalidad de la transmisión de la cultura. Al respecto, Julio Moreno señala que los padres no son, como antes, “pensados por los niños como esos seres que saben acerca del mundo, de sus interrogantes e incluso de su futuro”, y que esto complica la interacción entre ellos. En la medida, además, en que el consumo tecnológico infantil no encuentra ningún referente en la memoria de los adultos, el desconcierto se convierte en regla. Como dice Merieau, “hoy ningún padre puede buscar en sus recuerdos para preguntarse a qué edad hay que comprarle un celular a un chico”.

Ahora bien, mientras que en los hogares (de los sectores medios y altos, claro) los padres no saben cómo regular la exposición de sus hijos frente a las pantallas (de la PC, de la tele, de la *play* o del

celular), ni tampoco logran dimensionar qué lugar ocupan el *chat* o el *photolog* o *my space* o *facebook* en las redes de socialidad de los chicos, o tardan mucho tiempo en entender (si es que lo logran) las reglas de cada nuevo juego electrónico, el mercado se orienta sin dudarle hacia el público infantil y reconoce a los niños como clientes informados y con capacidad de decisión sobre la compra de productos tecnológicos.

Esta capacidad es tal que, frente al lanzamiento en Europa de celulares para niños entre 6 y 12 años (el MO1 y el win1, una versión para niños aun más pequeños) desarrollados por una compañía de juguetes y una empresa telefónica, a un grupo de padres “no les quedó otra opción” que demandar que se prohibiera oficialmente su comercialización dirigida a los niños. Según una nota del diario *La Nación*, la ministra de Salud de Francia emitió como respuesta una advertencia a los padres contra el uso excesivo de teléfonos celulares por parte de niños pequeños, y los instó a limitar el uso y reducir las llamadas telefónicas de los niños a no más de seis minutos. Su anuncio —dice la nota— “siguió a una advertencia similar por parte de la Fundación de Salud y Frecuencias Radiales, un grupo de investigación respaldado por el gobierno creado hace dos años para estudiar el efecto de los campos de frecuencia radial en los humanos”.

Detengámonos un momento en este episodio: el mercado pone en circulación telefonía celular para niños; un grupo de padres recurre al Estado para que éste evite que sus hijos pequeños tengan un teléfono celular que seguramente comprarían con ellos; el Estado, basándose en criterios de autoridad científica, no prohíbe la comercialización; en su lugar, les dice a los padres cuántos minutos por día deberían dejar hablar a los niños por teléfono. Así, mientras que para los padres lo único que puede interponerse entre el mercado y sus hijos es el Estado, para el Estado, lo único que puede hacerse es que los padres controlen su utilización, para lo cual primero, obviamente, deben comprarlo. Mientras tanto, los teléfonos están en el mercado (ya llegaron incluso a Argentina), la edad de utilización de celulares sigue bajando y los adultos siguen discutiendo si las ondas que emiten estos aparatos perjudican la salud. En el terreno del consumo tecnológico, pareciera entonces que entre el mercado

y los más chicos nada se interpone. Sea por falta de conocimiento por parte de los adultos, porque los adultos “dejan hacer” (utilizar y comprar) a quienes consideran naturalmente más aptos para vincularse con la tecnología o porque entienden que, después de todo, su utilización intensiva coloca a los niños en mejores condiciones futuras para incorporarse al ámbito productivo, el poder y el saber van quedando del lado de los más chicos y la concepción moderna de infancia muestra, una vez más, su quiebre.

Volvamos una vez más a la escena publicitaria con la que iniciamos este apartado. Aunque es sin dudas elocuente, debemos señalar que no describe con exactitud este fenómeno dado que, en sentido estricto, las novedades del consumo infantil no nos ponen frente a un problema de inversión de posiciones: “adultos infantilizados” y “niños adultizados”. El problema de esta perspectiva es que conserva las definiciones tradicionales de adulto y de niño, dejando del lado de la infancia el no saber y la necesidad de orientación y del lado de la adultez el saber y la capacidad de ofrecer protección y guía; además vuelve a fijar, aunque invertidos, los cuerpos a las posiciones (esta operación se ve muy claramente en la publicidad a través de la inversión de los tamaños del padre y del hijo). Sin embargo, pareciera que la novedad en la relación adulto-niño radica más bien en que las posiciones se han vuelto móviles, en que frente a distintas situaciones y bajo distintas condiciones pueden ocuparlas alternativamente adultos y niños. Si esto es así, la pregunta por lo que los adultos pueden hacer frente al consumo infantil no puede responderse de manera unívoca. Lo que es seguro es que esa respuesta nunca será: “todo o nada”.

Lo nuevo de los viejos

La experiencia infantil y el modo en que miramos, pensamos, hablamos y actuamos sobre la infancia sin dudas han cambiado en las últimas dos décadas. Sin embargo, por varias razones, estos cambios no pueden postularse homogéneos. En primer lugar, porque las desigualdades crecientes en este período generan condiciones de desarrollo no sólo diferentes sino profundamente fragmentadas. En segundo lugar, porque los nuevos discursos sobre la infancia se combinan entre sí y con las viejas concepciones de distintas maneras según el género, la clase social, la configuración y la historia familiar, la localización geográfica, etc.. En tercer lugar, porque no asistimos al reemplazo de una concepción de infancia por otra, sino más bien a una puesta en cuestión de la pretensión moderna de definir universalmente lo que un niño es y debe ser, lo que da lugar a una multiplicación de los modos de concebir la infancia y de las experiencias de ser niño. Finalmente, porque cada niño puede poner en juego distintos rasgos (más o menos nuevos, más o menos cercanos a la concepción tradicional de lo que un niño es) en distintas situaciones y bajo diferentes condiciones.

En el marco de la complejidad de este panorama puede visualizarse, sin embargo, la emergencia de rasgos y experiencias infantiles que, aunque resultan de una diversidad de procesos y se manifiestan de maneras heterogéneas, tienen en común que ponen definitivamente en cuestión las coordenadas modernas para pensar la infancia.

Así, como efecto de procesos muy distintos, es posible constatar un acortamiento de los tiempos de la infancia, una aceleración de la experiencia del tiempo infantil. En efecto, el contacto de los niños con el mundo de la tecnología los ingresa en la lógica de un cambio vertiginoso, que no espera; el discurso legal concibe al niño como un ciudadano de pleno derecho aquí y ahora que tampoco debe esperar a ser mayor de edad para expresar sus opiniones y participar en las decisiones que lo afectan; la situación de extrema pobreza obliga a muchos niños a hacerse cargo a muy corta edad de la propia vida y, a veces, de la de los adultos que los

rodean, acortando ese tiempo concebido tradicionalmente como de formación y segregación del mundo de los grandes; la televisión y la tecnología informática habilitan un contacto más temprano con temas, imágenes y problemas hasta hace poco concebidas como privativas del mundo adulto; el mercado introduce a los niños en la lógica de la satisfacción inmediata a través del consumo de la novedad. Esos mismos procesos dan cuenta a su vez de un incremento en los niveles de autonomía infantil que coloca a los niños de hoy muy lejos de la imagen de la infancia inocente y necesitada de protección que debe ser guiada, orientada y formada por los adultos. Finalmente, las nuevas generaciones ocupan frecuentemente la posición de saber tradicionalmente reservada a los adultos, sea porque saben cosas que los adultos no, sea porque disponen de saberes que antes estaban reservados a los adultos, lo cual pone en cuestión la direccionalidad de la transmisión y la función de ingreso a la cultura que ocupaban de manera exclusiva la familia y la escuela. Frente a estos cambios, la pregunta que queremos dejar planteada para finalizar este libro es: ¿qué queda de los adultos?

¿Cómo ejercer la función de protección, orientación y guía a la vez amorosa y severa que la modernidad nos había reservado, frente a niños a los que les reconocemos ahora sus derechos, que en ocasiones se revelan autónomos, independientes, informados, potentes, incluso amenazantes? ¿Cómo respetar su autonomía sin dejarlos solos? ¿Cómo sostener la responsabilidad de educarlos aun cuando frente a ciertas cosas sepan más que nosotros? ¿Cómo asegurarles protección si no podemos ya asegurar su separación del mundo adulto a través del encierro infantil? ¿Cómo orientarlos en el mundo al que llegan en nombre de lo que consideramos mejor para ellos y, al mismo tiempo, respetar su derecho a opinar y participar en las decisiones que los afectan?

Las preguntas son muchas y no admiten, obviamente, respuestas nostálgicas ni moralizadoras. No se trata de explorar cómo podemos restituir la posición tradicional del adulto, básicamente porque los niños respecto de los cuales esa definición se sostuvo ya cambiaron. Después de todo la “adultez” es una definición relacional que nace junto y en vinculación con la infancia. Si los niños cambian, los

adultos cambiamos con ellos. Entonces cabe preguntarse: ¿qué hay de nuevo en las generaciones que reciben a los nuevos? Sin pretender agotar un fenómeno cuya complejidad y extensión excede largamente las páginas de este libro, vale la pena mencionar, aunque más no sea a manera de ejemplo, algunas transformaciones en las condiciones de la experiencia adulta que operan como contracara de las registradas en el terreno de la infancia.

En primer lugar, han cambiado los hitos que tradicionalmente marcaban el ingreso a la vida adulta. Por un lado, como señala Phillipe Jeamet, hitos clásicos, como el inicio de la vida profesional o el matrimonio, son hoy más variables y tardíos, y todo puede cambiar con mucha facilidad, de modo que frecuentemente encontramos a los adultos en posiciones vitales que antes eran privativas de la adolescencia: buscar pareja, profesión, medios de vida, casa, etc. Asimismo, en condiciones de profunda pauperización, el lugar de sostenimiento familiar (material y emocional) que definía la posición adulta, también puede cambiar e incluso invertirse con los niños, situación ésta que inevitablemente desdibuja y vuelve más lábil la direccionalidad de la protección, el cuidado, la orientación. Por otro lado, Becchi y Julia destacan que los acontecimientos que en un pasado no muy lejano determinaban el paso a la adultez (las ceremonias religiosas como la comunión o el *bar mitzvah*, la finalización de los estudios, el servicio militar obligatorio para los varones, el matrimonio, el acceso a la mayoría de edad legalmente establecida, la posibilidad de votar, etc.) han ido perdiendo progresivamente su carácter de “rito de pasaje”. En su lugar, encontramos hoy una serie de situaciones intermedias que pueden prolongarse muchos años y que tornan más ambiguas las definiciones y distinciones entre grandes y chicos: la finalización de los estudios —afirman las autoras— “no corresponde ni a la partida del hogar de los padres ni al acceso a un empleo estable, y nada de esto corresponde tampoco con la formación de una pareja”; dicho de otro modo: se puede no ser del todo un adolescente pero tampoco estar completamente integrado a la vida adulta.

A esto se le suma la hipervalorización actual de la juventud, tanto en términos estéticos como en relación con las experiencias

vitales que se consideran propias de esta etapa, lo que contribuye, en un extremo, a configurar lo que algunos psicólogos denominan el “síndrome de Peter Pan”, una suerte de resistencia a crecer en una sociedad que considera el paso de los años como un disvalor. La cuestión entonces del tiempo vital como un tiempo que transcurre linealmente entre la infancia como punto cero y la adultez como punto de llegada se ha vuelto mucho más compleja. Entre niños y niñas que transitan tempranamente experiencias antes reservadas a los mayores, adultos que “regresan” a situaciones que se consideraban propias de la adolescencia, jóvenes que no terminan de ingresar ni en términos profesionales ni en términos familiares al mundo adulto y adultos que no quieren envejecer, el tiempo vital, el tiempo social y el tiempo del cuerpo transcurren con ritmos diferentes, con avances, retrocesos, detenciones, desfases, desvíos. En este marco, el indicador etéreo que, desde el siglo XIX, constituyó la principal herramienta de las disciplinas dedicadas al estudio de la infancia para describir y prescribir los ritmos del desarrollo (cognitivo, físico, afectivo), así como para establecer el tipo de experiencias que corresponden a cada momento de la vida, ya no parece útil para dar cuenta de la multiplicidad de temporalidades que atraviesan la vida de niños y adultos y tampoco para establecer de manera tajante y homogénea su distinción.

En segundo lugar, se registran cambios muy significativos en las configuraciones familiares, especialmente a través de la extensión de las familias monoparentales y de las familias ensambladas, en cuyo marco se modifican sustantivamente las condiciones bajo las cuales los adultos se relacionan con los niños. Si, como han mostrado los historiadores de la familia, el pasaje de la llamada familia de linaje a la familia nuclear cerrada que se registró en Occidente entre los siglos XVI y XVII dio lugar a un nuevo modo de relación adultos-niños y con él, a la configuración de las concepciones y prácticas modernas sobre la infancia, habrá que analizar con cuidado qué nuevas infancias y qué nuevos adultos emergen en el seno de lo que Edward Shorter denomina la familia “posmoderna”. Así, por ejemplo, en el caso de las familias ensambladas, la multiplicación de las figuras parentales (los propios padres más las

nuevas parejas, que frecuentemente ya son padres o madres de otros hijos, que pueden además volver a convertirse en padres en la nueva unión) y la ruptura en la correspondencia familia-hogar o, lo que es lo mismo, la diversificación de las familias a las que se puede pertenecer y de los hogares que se pueden habitar, son cuestiones que obligan a repensar cuáles son hoy las fronteras y el territorio de la familia y, principalmente, cuáles son los ámbitos y las condiciones actuales de ejercicio de la autoridad sobre los hijos cuando las normas, los ámbitos en los que se aplican y los adultos de referencia se diversifican.

En tercer lugar, contradiciendo la metáfora arendtiana que definía a los adultos como nativos y a los niños como “recién llegados” y, por tanto, extranjeros del mundo al que arribaban, los adultos experimentamos hoy, muchas veces, la sensación de ser más extranjeros de este mundo que los propios niños. Como ya hemos señalado, esto se verifica sobre todo (aunque no exclusivamente) en el terreno del consumo y utilización de los objetos tecnológicos, donde, como dice Volnovich, “los adultos jugamos de visitantes y de locales los niños”. Esa sensación de extranjería se relaciona no sólo con el mayor dominio técnico de los productos tecnológicos que muestran los más chicos, sino también con ciertas competencias comunicacionales y sociales asociadas a su uso, que a buena parte de los adultos nos resultan completamente extrañas. Por ejemplo: la habilidad para la lectura de relatos no lineales (como los de muchos videojuegos y dibujos animados); el desarrollo de un lenguaje apto para sostener intercambios breves, frecuentemente con muchas personas al mismo tiempo; o la disposición a “entrar y salir” de una red de relaciones sociales precarias y deslocalizadas como la del *chat* (o cualquier otra forma de intercambio social por Internet), que permite participar, como dice Julio Moreno, “en una conversación que no ha visto empezar, que no verá acabar y en la que no tiene por qué contactarse ni conocer la presencia de nadie, ni nadie conocerlo a él”. Este intercambio genera una comunidad que a la vez depende y es ajena a las particularidades de los individuos, que tiene una existencia propia –sigue diciendo el autor– “como una ciudad con barrios sin localidad alguna, habitado por

una comunidad imaginaria de moradores fugaces provenientes de orígenes remotos y diversos. Esa comunidad no tiene nada que ver con la familia, ni con el barrio que solimos conocer”. Desde ya, la utilización misma de objetos tecnológicos, el desarrollo de estas competencias comunicacionales y los efectos subjetivos que producen sobre los chicos es heterogénea y, repitámoslo una vez más, varía según los sectores sociales, así como también según el género, el ámbito urbano-rural, etc. No obstante, dan cuenta de la emergencia de unas formas de sociabilidad que, más allá de los soportes tecnológicos, parecen extenderse en un mundo en el que las relaciones afectivas, laborales y sociales, las instituciones, las normas, etc., se han vuelto más precarias, diversificadas e inestables.

Para finalizar, digamos que el conjunto de las transformaciones apuntadas (el borramiento de los límites y distinciones entre las distintas etapas de la vida, la ampliación y diversificación del territorio familiar, la percepción de que los niños ya no son los “extranjeros” de este mundo) abre toda una serie de nuevos problemas vinculados con las formas que adopta la transmisión intergeneracional de la cultura, la autoridad y el modo de ejercer la responsabilidad adulta de, como decía Arendt, “presentar el mundo a los recién llegados”. Si con la modernidad esta función adoptó las formas institucionales de la familia nuclear y la escuela, hoy los niños son socializados en un espacio más amplio, amorfo y diversificado que incluye el mercado, la tele, Internet, los videojuegos, la calle, el mundo del trabajo informal, etc., ámbitos que conviven, aunque no sin conflicto, con las instituciones tradicionales. Por supuesto, en todos estos ámbitos hay adultos (enseñando en las escuelas, diseñando estrategias de *marketing*, haciendo televisión, sosteniendo actividades de explotación infantil, prescribiendo medicación psiquiátrica a los niños, escuchando su palabra en un juzgado o vendiéndoles paco). El punto es que su posición ya no puede postularse homogénea, en la medida en que los discursos sobre la infancia, las formas de interpelación a los niños y las prácticas sobre ellos se diversifican.

Lo que quizás está más claro es que la novedad de estos tiempos no es la emergencia de una nueva definición de lo que es ser adulto y ser niño, sino la movilidad y variabilidad de los

atributos que corresponden a una y otra posición. En efecto, saber y no saber, autonomía y heteronomía, debilidad y cuidado, son rasgos que ya no definen dicotómicamente la adultez y la niñez, sino que pueden desplazarse y combinarse de maneras diferentes en distintas situaciones y condiciones. En consecuencia, el carácter de las relaciones entre adultos y niños tampoco puede ser fijado: podrán ser a veces asimétricas a favor del adulto, a veces asimétricas a favor del niño, otras veces podrán ser relaciones de “igual a igual” y otras, de simple indiferencia.

A lo que, sin embargo, los adultos no podemos renunciar, ni individualmente ni como generación, es a la responsabilidad de asegurar la protección de los más chicos, en un mundo en el que, a la par que se multiplican los discursos acerca de los derechos de la infancia, se multiplican también las situaciones de injusticia y de hostilidad hacia los “nuevos”. Que las estrategias modernas de protección y orientación de la infancia basadas en la separación del mundo adulto y en el “encierro” infantil en la familia y la escuela estén siendo conmovidas sólo significa que debemos encontrar otras formas de protección, más capaces de albergar la pluralidad de las infancias y de dar respuesta a la complejidad y variabilidad de los atributos y necesidades que definen lo que es ser un niño hoy.

A lo que tampoco podemos renunciar es a la responsabilidad de asegurar la filiación de los nuevos, la inscripción de los que llegan en una cadena generacional. Y esto supone pronunciar palabras de autoridad, que no son palabras que obligan, controlan o disciplinan, sino palabras que aseguran la transmisión, es decir, el pasaje de un mensaje transgeneracional que inscribe a los sujetos en una genealogía, los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social y los habilita a transformarla. En definitiva, lo que está en juego es la transmisión misma de la autoridad, el reconocimiento de que las nuevas generaciones podrán, a su vez, ejercer la autoridad en el futuro. En este sentido, como ha dicho Charlotte Erfray, las palabras de autoridad no son palabras que “saben” sino palabras que “cuentan”, es decir, no son palabras de saber ni de poder, sino palabras de reconocimiento de aquel al que se dirigen: es uno de los nuestros y hará del mundo otra cosa.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2003) *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Arduino, Ileana, Valobra, Karina *et al* (2006) *Derechos y ciudadanía a conquistar*, Carrera de Especialización de Posgrado “Nuevas Infancias y Juventudes”, Módulo 2, Los Polvorines, UNGS/CEM.
- Ariès, Phillippe (1973) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*, París, Du Seuil.
- Arendt, Hannah (1991) *La crise de la culture*, París, Gallimard.
- Baquero, Ricardo (2004) “De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha”, en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, Noveduc/Ensayos y experiencias/CEM.
- (2005) *El fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa*, Clase virtual del Curso “Infancias y adolescencias: interrogaciones sobre saberes y prácticas”, Buenos Aires, Cem/Puntoseguido.
- y Narodowski, Mariano (1994) “¿Existe la Infancia?”, *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación* N° 6.
- Baratta, Alessandro (1998) “Infancia y democracia”, en García Méndez, E., *Infancia, ley y democracia en América Latina*, Bogotá, Temis.
- Bárcena, Fernando y Melich, Joan (2000) *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2005) *Identidad*, Buenos Aires, Losada.
- Becchi, Egle y Julia, Dominique (1998) *Histoire de l'enfance en Occident*, París, Du Seuil.
- Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Barcelona, Akal.
- Canciano, Evangelina (2004) “Discutiendo la noción de déficit en la educación del otro pobre”, en Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas/CEM.

- Carli, Sandra (coord.) (2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós.
- Corea, Cristina (2000) “El niño actual. Una subjetividad que violenta el dispositivo pedagógico”, en www.estudiolwz.com.ar/textos/texto.htm
- (1999) *ADD. ¿Un rasgo de la subjetividad instituida?*, Escuela de Psicoterapia para Graduados, Buenos Aires, en www.estudiolwz.com.ar/textos/texto.htm
- y Lewkowicz, Ignacio (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen/ Humanitas.
- Cornu, Laurance (2002) “Responsabilidad, experiencia, confianza”, en Frigerio, Graciela (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana.
- Da Silva, Tomaz Tadeu (2000) *Identidade e diferenca. A perspectiva dos Estudos Culturais*, Río de Janeiro, Vozes.
- Diker, Gabriela (2003) “Palabras para nombrar”, en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps), *Infancias y adolescencias...*, cit. *supra*.
- (2004) “Acerca de los sentidos de prácticas y experiencias”, Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps), *Una ética del trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Noveduc/Ensayos y Experiencias/CEM.
- y Frigerio, Graciela (2004) *Travesía 0. El trabajo social voluntario*, Buenos Aires, C&A/CEM.
- Donzelot, Jacques (1998) *La policía de las familias*, Madrid, Pre-textos.
- Fernández, María del Carmen (2003) “Tan lejos, tan cerca: ¿ciudadanos o beneficiarios?”, en AAVV, *Lo que queda de la escuela*, Rosario, Laborde.
- Foessel, Michael (2005) “Pluralisation des autorités et faiblesse de la transmisión”, *Esprit* N° 313.
- Frigerio, Graciela (2004), “Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad”, en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps), *Una ética...*, cit. *supra*.
- (2008) *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*, Buenos Aires, Del estante.

- y Diker, Gabriela (comps.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Noveduc/CEM.
- Garber, Marina (2006) “Psicofármacos e infancia. Patología de mercado”, *Acción* N° 959.
- García Méndez, Emilio (1998) *Infancia y adolescencia. De los derechos y de la justicia*, Buenos Aires, Del Puerto.
- Gavarini, Laurence (2001) *La passion de l'enfant*, Paris, Pluriel/Hachette.
- Gimeno Sacristán, José (2003) *El alumno como invención*, Madrid, Morata.
- Herfray, Charlotte (2005), *Les figures d'autorité*, Estrasburgo, Arcanes
- Jacquard, Albert, Manent, Pierre y Renaut, Alain (2003) *Une éducation sans autorité ni sanction?*, Paris, Grasset.
- Kantor, Débora (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del estante.
- Larrosa, Jorge (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Levin, Esteban (2004) “La infancia dis-atenta: el estar mal del niño en escena”, en AAVV, *Intersecciones entre clínica y escuela. La atención y su relación con el aprendizaje escolar. El ADD en cuestión*, Buenos Aires, Noveduc.
- Liotard, Jean (1997) *Lecturas de infancia*, Buenos Aires, Eudeba.
- Martínez Boom, Alberto (2008) “La escuela, un lugar para el común”, Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del estante
- Meirieu, Philippe (2004) *El maestro y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?*, Barcelona, Octaedro/Rosa Sensat.
- Merieu, Philippe (2006) *Educación en la incertidumbre*, conferencia dictada en el Ministerio de Educación de la Nación, en www.me.gov.ar/curriform
- Minujín, Alberto (1992) “En la rodada”, en Minujín, A. (comp.), *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*, Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- Monzani, María Ana y Soler, Graciela (2005) *Infancias y derechos: plurales (des) encontrados*, clase virtual del Curso “Infancias

- y adolescencias: interrogaciones sobre saberes y prácticas”, Buenos Aires, Cem/Puntoseguido.
- Moreno, Julio (2004) “Los niños actuales, una alianza con los medios informáticos”, entrevista realizada por Verónica Castro, en *Portal educ.ar*.
- Narodowski, Mariano (1999) *Después de clase*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (2004) “De Oliver Twist a los pibes chorros. Cumbia villera e infancia desrealizada”, en Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps), *Una ética...*, cit. *supra*.
- Núñez, Violeta (2003) “Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos”, en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Infancias y adolescencias...*, cit. *supra*.
- Platt, Anthony (1997) *Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia*, México, Siglo XXI.
- Postman, Neil (1994) *The disappearance of childhood*, Nueva York, Vintage.
- Querrien, Anne (1979) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta.
- Redondo, Patricia (2003) “El día después: notas sobre la escuela”, AAVV, *Lo que queda...*, cit. *supra*.
- Revel, Jacques (1992) “Los usos de la civilidad”, en Ariès, Philip y Duby, George (dirs.), *Historia de la vida privada*, Tomo V, Madrid, Alfaguara.
- Serra, Juan Carlos (2004) *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*, Buenos Aires, FLACSO/ Miño y Dávila.
- Serra, Silvia (2003) “En el nombre del pobre”, en AAVV, *Lo que queda...*, cit. *supra*.
- Tiramonti, Guillermina (2001) *Modernización educativa en los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, Temas.
- Vanobbergen, Bruno (2007) “‘Soon he will boil over like a Kettle’: visualizing the invisible. The representation of Hyperactivity in Women’s Magazines and professional journals for teachers in Flanders (1965-2005)”, *History of Education*, Vol. 36, N° 2.

- Varela, Julia (1995) “Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo”, en Larrosa, Jorge (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- Untoiglich, Gisela (2004) “Diagnóstico de ADD: efectos clínicos sobre la subjetividad”, en AAVV, *Intersecciones entre clínica y escuela. La atención y su relación con el aprendizaje escolar. El ADD en cuestión*, Buenos Aires, Noveduc.
- Vasen, Juan (2008) “Infancia y consumo”, *Novedades Educativas* N° 206.
- Volnovich, Juan Carlos (1998) “Infancias y adolescencias de fin de siglo”, en AAVV, *La escuela en contextos turbulentos*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (2004) “El futuro depende, ante todo, de cómo circule la infancia por el imaginario social”, entrevista realizada por Verónica Castro, *Portal educ.ar*.
- Walkerdine, Valerie (1995) “Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana”, en Larrosa, Jorge (ed.), *Escuela, poder...*, cit. *supra*.
- Walkerdine, Valerie (2006) “Hay una multiplicidad de infancias”, entrevista realizada por Inés Dussel, *El Monitor* N° 10.
- Waserman, Mario (2008) “Ser niño hoy”, *Novedades Educativas* N° 206.
- Zizek, Slavoj (1994) *Um mapa da ideologia*, Río de Janeiro, Contraponto.

Documentos, informes, notas periodísticas:

- Abdala, Félix (2003) *Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza*, Documentos de la DINIECE, Serie “La educación en debate”, DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Clarín.com, “Aumenta la oferta de actividades, productos y servicios para los bebés”, 26 de junio de 2006.
- Comité Argentino de Seguimiento de la Aplicación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (2003) *La*

- situación de la infancia en la Argentina*, Foro Internacional de la Infancia, Sudáfrica.
- Díaz-Muñoz, Ana (2002) *Políticas sociales focalizadas y desarrollo local: aportes desde la práctica y desde la visión de los actores. Informe final*, en www.utexas.edu
- Encuesta Permanente de Hogares, *Evolución de la indigencia, la pobreza y la desocupación en el GBA*, octubre 1997-mayo 2003.
- Estudio KIDDOS (2006) *Síntesis de resultados*, en www.kiddos.com.ar
- IIPE Buenos Aires (2000) *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*, Informe Final.
- INDEC (2002) *Incidencia de la pobreza y de la indigencia en los aglomerados urbanos*.
- La Nación* (2008) “Llegan los celulares para los más chicos”, 23 de marzo.
- Lozano, Claudio, Rameri, Ana y Raffo, Tomás (2005) *El hambre es un crimen. La infantilización de la pobreza en la Argentina*, Buenos Aires, Instituto de Estudios y Formación CTA.
- Mercado Digital (2008) “Consumo infantil: nuevas estrategias en un mercado nada chico”, 7 de julio.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación Argentina, Secretaría de Derechos Humanos, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef (2006) *Privados de libertad. Situación de niños, niñas y adolescentes en Argentina*.
- Periodismo Social. Capítulo Infancia y adolescencia, *Informe 2006*, en www.periodismosocial.net/area_infancia_monitoreo
- Pontificia Universidad Católica. Departamento de investigación institucional. Observatorio de la deuda social argentina (2008) *Barómetro de la deuda social de la infancia*, Buenos Aires, Arcor/UCA.
- Unicef (2006) “Estado mundial de la infancia 2006, nota de prensa”, en [www.unicef.org/argentina/spanish/gestadoanual2006lac\(1\).doc](http://www.unicef.org/argentina/spanish/gestadoanual2006lac(1).doc)

Índice

Introducción	7
El discurso de la novedad	11
La buena nueva: los niños sujetos de derecho	33
Una buena y una mala: más escolarizados, más pobres	53
El consumo de la novedad (y las novedades del consumo)	69
Lo nuevo de los viejos	85
Bibliografía	93

Otros títulos de
Colección “25 años, 25 libros”

- 1. Cine y políticas en Argentina**
Continuidades y discontinuidades en 25 años de democracia
Gustavo Aprea
- 2. Controversias y debates en el pensamiento económico argentino**
Ricardo Aronskind
- 3. Rompecabezas**
Transformaciones en la estructura social argentina (1983-2008)
Carla del Cueto y Mariana Luzzi
- 4. La cambiante memoria de la dictadura**
Discursos públicos, movimientos sociales
y legitimidad democrática
Daniel Lvovich y Jaquelina Bisquert
- 5. ¿La lucha es una sola?**
La movilización social entre la democratización
y el neoliberalismo
Sebastián Pereyra
- 6. La nueva derecha argentina**
La democracia sin política
Sergio Morresi
- 7. La Patagonia**
(de la guerra de Malvinas al final de la familia ypefiana)
Ernesto Bohoslavsky

- 8. Mejor que decir es mostrar**
Medios y política en la democracia argentina
Gabriel Vommaro

- 9. Los usos de la fuerza pública**
Debates sobre militares y policías en las ciencias sociales de la democracia
Sabina Frederic

- 10. El peronismo fuera de las fuentes**
Horacio González

- 11. La Iglesia católica argentina**
En democracia después de dictadura
José Pablo Martín

- 12. Masividad, heterogeneidad y fragmentación**
El sistema universitario argentino (1983-2007)
Pablo Buchbinder y Mónica Marquina

- 13. Trabajo argentino**
Cambios y continuidades en 25 años de democracia
Marcelo Delfini y Martín Spinoso

- 14. Argentina digital**
Roxana Cabello

- 15. Democracia y ciudad**
Procesos y políticas urbanas en las ciudades argentinas (1983-2008)
Raúl Fernández Wagner

- 16. Religiosidad popular**
Creencias religiosas populares en la sociedad argentina
Rubén Aldo Ameigeiras

17. **De *salario* a *corralito*, de *carapintada* a *blog***
Nuevas palabras en veinticinco años de democracia
Andreína Adelstein e Inés Kuguel

18. **Literatura y pasado reciente**
Relatos de una carencia
Martina López Casanova

19. **La educación en democracia**
Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada
Graciela Krichesky y Karina Benchimol

20. **Televisión y telenovela argentina: pasión, heroísmo e identidades colectivas**
Un recorrido por los últimos veinticinco años de un género controvertido y versátil
María Victoria Bourdieu

21. **Nuevo Cine Argentino**
Agustín Campero

22. **De ángeles torpes, demonios, criminales**
Prensa y derechos humanos desde 1984
Dante A. J. Peralta

A un cuarto de siglo del inicio del período histórico abierto en 1983, esta colección se propone examinar los cambios producidos desde entonces en la sociedad argentina.

En las últimas décadas muchas cosas se han transformado en la experiencia de los niños, en nuestros modos de representárnoslos, en los discursos que los tienen por objeto y en las instituciones por las que circulan. En una sociedad en la que la vieja idea de lo nuevo tiende a ser reemplazada por la nueva idea de lo novísimo, los adultos apenas conseguimos recibir e integrar a los que llegan, que nos superan en distintos tipos de conocimientos y destrezas y ponen en crisis nuestra imagen corriente de la infancia. Este libro estudia estas evoluciones situándolas en el doble contexto de la generalización de la noción del niño como sujeto de derechos y del simultáneo aumento de las tasas de escolarización y de la pobreza infantil en el país.

Doctora en Educación y autora de una obra reconocida y relevante en ese campo, Gabriela Diker es investigadora-docente y Coordinadora de Formación del Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS.



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

