

I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Espacios de investigación y divulgación.

29, 30 y 31 de octubre de 2014

NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA

Tandil – Argentina

III.1 Continuidades y rupturas en la concepción de infancia(s) y juventud(es)

Una ronda por el pasado presente de las Infancias en la contemporaneidad

Centeno, María Silvana (UNCPBA)

centenos@fch.unicen.edu.ar

*Es aquella higuera del patio con cajones de madera gastada que guarda aún nuestras risas.
La loma de tierra que añora tus saltos y caídas, las mariposas atrapadas en los frascos transparentes y esquinitas,
las burbujas y trenzas, los cuentos y hojas de álamo, la menta de los chicles y sus globos,
las piedras de las hondas, los cachetes colorados,
lejanos gritos de... ¡A tomar la leche! y... ¡Piedra libre para los compa! Si no has tenido nada de eso,
tal vez te invite a dar una vuelta por mi experiencia de infancia.
¿Es que aún no has sido niño?*

¿Qué es la *infancia*?

Alcances y límites de un concepto moderno.

El presente trabajo propone un recorrido analítico por algunas instituciones¹ del siglo XX e inicios del siglo XXI que han tenido y tienen por objeto la *infancia*, con el propósito de identificar continuidades, rupturas y procesos de hibridación en lo que refiere a las representaciones sobre la infancia como categoría histórica, social e intercultural.

En este trabajo de carácter exploratorio, se continúan algunas líneas de pensamiento que nos invitan a transitar en forma de *ronda*² las características de las infancias que encontramos en la contemporaneidad advirtiéndole que sus singulares rasgos resultan de composiciones que se articulan con elementos que definían y constituían las infancias del siglo pasado. Sostener que *una infancia* es siempre *una nueva infancia* desarma la posibilidad de su análisis en términos de singularidad o universalidad, y confirma la emergencia de disímiles formas de infancia que resultarían de la intersección de diversos sistemas culturales y sociales, de distintos entornos físicos, naturales o artificiales (Gaitán, 2006) y también temporales.

Las representaciones sociales que hoy configuran y anidan en las infancias encuentran formas originales de combinarse y generar nuevas tensiones o despertar primitivas tensiones acerca de sus *sentidos* en territorios cada vez más suspendidos, fluctuantes, ligeros y cargados de inseguridades en los que los mundos adultos saturados de fragilidades y abreviados, ensayan posibles comprensiones de aquellos entramados desde dentro y fuera de las instituciones. En este sentido, el imaginario de las infancias y su intrínseca relación con el futuro plantea tensiones cuya resolución coloca a las instituciones, normas y adultos en el medio de juegos - a veces salvajes, otras sofisticados- que revelan la incompreensión de las instituciones, las responsabilidades del Estado de su rol público -asumidas y omitidas-, así como la presencia de adultos nuevos cada vez más *extranjeros* a los procesos de cambios contemporáneos y su incidencia en la configuración de la subjetividad infantil.

Este complejo contexto, apenas insinuado, nos convoca a introducirnos en una extensa y ya iniciada búsqueda por comprender las infancias, sus rasgos, miradas del mundo y formas de mutuas influencias desplegadas en el continuo de temporalidades y climas sociales cambiantes donde la irracionalidad del entorno debilita frecuentemente posibilidades de amparo y protección hacia los recién llegados, creando así un escenario propicio para analizar las representaciones que configuran las infancias del presente.

El aporte a la comprensión de la infancia exige atender las continuas mutaciones acaecidas entre *generaciones* (Postman, 1999); expresar la *división de las infancias* como producto de lógicas discursivas y prácticas institucionales que nombran, clasifican y fragmentan niños y menores (Frigerio, 2011); observar el creciente debilitamiento de *fronteras* entre niños y adultos (Zelmanovich, 2003); que colabora con la tesis sobre la *destitución de la infancia* (Corea y Lewkowicz, 1999); reparar en el análisis acerca del cumplimiento de los *derechos de infancia* discriminando los progresos y retrocesos tanto en la dimensión de la práctica como en la normativa (Barna, 2011; Reynolds, 2006) y advertir la *aparente inversión* que conduce a identificar en los adultos sentimientos de *extranjería* (Diker, 2008). Estos, entre otros muchos aspectos, entretejen hoy la complejidad del campo discursivo de la infancia construido y por construir a partir de la convergencia de reflexiones y saberes disciplinares.

Teniendo en cuenta estos aportes, se iniciará una primera indagación acerca de las *políticas públicas* que en Argentina piensan el presente de las experiencias de los niños en la *contemporaneidad* asumiendo que estos dispositivos también intervienen en la conformación de miradas sobre lo que define o no a las infancias a partir del sostenimiento de representaciones, prácticas y discursos que afirman en su cotidianeidad los organismos e instituciones del mundo adulto preocupados por la infancia. Para profundizar estas orientaciones se presentan algunos de los interrogantes que direccionan el recorrido propuesto: ¿Qué roles despliegan estas organizaciones en función de sus misiones/objetivos? ¿Qué escenarios futuros y devenires crean en los imaginarios de sus idearios y gestiones situacionales? ¿Cuáles son las representaciones de infancia dominantes que se vinculan a algunas instituciones y/o organizaciones civiles y del Estado que tiene por objeto la infancia?

El concepto/categoría infancia, es claramente polisémico, por lo que indagar sobre sus sentidos, creados y posibles, conlleva de modo inexorable a determinar continuidades y persistencias, borramientos y re-sentidos, exclusiones y negaciones en relación a las múltiples representaciones de infancias que exponen la diversidad y pluralidad del mundo de

los niños. Profundizar la mirada en estos posibles significados implica ver más allá de las opacidades que rondan la infancia; nos obliga a hacernos responsables y encontrar por fin a los niños, aquellos “*de carne y hueso, contextuales y finitos como la vida misma*” (Larrosa, 2009) que aguardan nuestro encuentro. En este sentido y aún sabiendo que como señala Grau (2011) “*es incierto lo que creemos de la infancia*” (p. 48) este trabajo invita a avanzar en la búsqueda de sus sentidos posibles teniendo presente que “*lo que pensamos o nos representamos de ella dice más de nosotros, de nuestra sociedad y de nuestro siglo que lo que describe sobre la infancia en sí*” (Southwell y Dussel, 2009)

Diversas son las formas de representación que nombran las infancias. Identificar y describir cómo y qué de ellas ha sobrevivido en nuestro mundo contemporáneo constituye uno de los motivos que orientan el presente trabajo. Esto permitirá determinar qué elementos de imaginarios pasados han perdurado en el orden simbólico y sobreviven como vestigios afectando, cuando no constituyendo y definiendo, las *nuevas* formas de representación de la infancia.

El análisis del marco de legislación educativa destinado a la infancia y sus alcances e impacto en las representaciones sociales y prácticas institucionales, también son componentes relevantes para pensar los *sentidos de las infancias contemporáneas*, por ello se estudiarán algunas prácticas y discursos, que derivan de estos marcos regulatorios de la política pública, para identificar representaciones de infancia pasadas y analizar cuáles han sido sus efectos en la construcción de las infancias presentes en Argentina.

Desintegrar y atravesar ciertos sistemas de representaciones instituidos que han establecido y siguen cimentando imágenes unificadas de la infancia, constituirá un eje orientador para detenernos en la exploración de los nuevos discursos que la definen, sabiendo que “*se combinan entre sí y se mezclan con viejas concepciones de distintas maneras*” (Diker, 2008, p. 28) configurando modos *nuevos* de alumbrar la infancia. Para ello, se analizarán algunos de los discursos estructurantes de épocas pasadas, observando los modos en los que sus sentidos perseveran o se diluyen en otros nuevos para conocer estas *nuevas* infancias sin olvidar que “*una manera de mirar nunca deja de producir un efecto político y subjetivo*” (Frigerio, 2011)

En definitiva se aguarda la posibilidad de reconstruir algunos de los *sentidos de infancia* como categoría desde sus primeras formas de ser definida, *re-presentada*, como alumbramiento, a las nuevas formas que le donan indefectiblemente, al menos desde la enunciación, la propiedad de ciudadanía. Más allá de las *infancias instituidas ¿qué se preserva y qué se transforma - se ha transformado - en las representaciones de infancia?*

Formas de representación, discursos e instituciones serán nuestros objetos principales de exploración en este recorrido que nos conduce a la contemporaneidad.

Cuando las nuevas infancias exceden el alcance del concepto moderno de infancia.

Son múltiples los trabajos que intentan responder a la pregunta por la infancia. Desde la historia, la antropología y la sociología puede ser entendida como una construcción histórica social que se define en términos discursivos a partir de prácticas sociales situadas temporalmente. De allí su característica intrínseca de variabilidad y sus posibilidades de modificación en sus sentidos culturales en el discurrir de la historia.

Resulta imprescindible iniciar este recorrido aludiendo al enriquecedor aporte que desde la historia social hiciera Ariès³ (1987) y Mead (1993) desde la antropología⁴. De modo más reciente Pineau (1996), sitúa la cuestión de la infancia como objeto de interpelaciones enriqueciendo este sintético recorrido, a partir de la presentación que hace de algunas de las variantes con que ha sido comprendida y explicada la infancia. El autor sostiene al respecto que:

“...han instituido al infante como sujeto "incompleto" (Kant, a retomar por Durkheim), como hombre primitivo o "buen salvaje" (Spencer retomando a Rosseau), como perverso polimorfo (Freud), como futuro delincuente o loco (Lombroso).” (p.5)

La pregunta por la infancia ha sido y continúa actuando como pivote de numerosos trabajos académicos, investigaciones y búsquedas de sentido que se orientan desde distintas aristas a la comprensión de este dinámico objeto de conocimiento en el transcurso de la historia y en el presente.

Retomando el trabajo de Varela y Verón (2010) encontramos que la infancia es comprendida como categoría construída sociohistóricamente. Desde el entramado conceptual que recuperan la definen como una etapa múltiple y divisible *“que se presenta diferente en momentos delimitada por ritos de pasaje (Van Gennep, 1960) o por cambios sociales o biológicos visualizados como significativos en el crecimiento de la persona (Hetch, 2007: 3)”* (p.15)

Algunos investigadores como Marín Díaz (2011) señalan que son las imágenes de infancia que provienen de la Modernidad las que orientan aún nuestras formas de pensar y

actuar con los niños en el presente, serían éstas las que subyacen en prácticas, discursos e instituciones que buscan introducir a los niños en el mundo social y cultural.

Estas concepciones acerca de la infancia, entre muchas otras, nos permiten aproximarnos y sumergirnos en la complejidad conceptual del término a partir básicamente de características que la definen y conforman: la propiedad profundamente social que inunda su potencia de dinámica y variabilidad y el carácter socio-histórico de esta noción que siguen siendo analizados y re-descubiertos desde múltiples miradas analíticas. La diversidad de discursos y estudios que desde distintas disciplinas intentan aprehender este objeto ponen de manifiesto la complejidad de sentidos y la variabilidad situacional que reviste.

Algunos trabajos de investigación recientes como los de Manzione y Lionetti (2012) afirman que *“la concepción de una infancia en singular, propia de la modernidad, esta siendo cuestionada desde las Ciencias Sociales”* (p.5) En otros casos se estudian las mutaciones en la experiencia infantil en el contexto de cambios acontecidos en la Argentina durante el siglo XX (Carli, 2011) que indican un pronunciado y paulatino desapego de aquellas nociones que tendían a homogeneizar las experiencias de los niños bajo un mismo concepto: el de infancia. Estas transformaciones definen nuevas texturas que recrean la noción y al mismo tiempo exigen miradas y análisis que incluyan la particularidad plural del concepto en cuestión, con el objeto último de ajustar el alcance de sentido en el término *infancia*.

Sostiene Walkerdine (2007) en una entrevista realizada por Inés Dussel:

“Creo que tenemos que llevar más allá la idea de multiplicidad, porque no es cuestión de decir simplemente: hay muchas infancias, todo vale, y listo; lo que importa hoy es mirar cómo está teniendo lugar una reorganización discursiva, de qué maneras complejas está sucediendo eso hoy.”

¿Qué conjunto de saberes, representaciones y prácticas construidas por el mundo adulto asignan hoy a nuestros niños y niñas sus lugares y funciones? ¿Qué rasgos perduran sin disrupción de otras temporalidades como persistencias que dañan y prohíben las posibles y originales formas emergentes de ser de nuestras infancias?

¿De qué modo se van construyendo las *maneras de ser infante en la contemporaneidad?*

La infancia visible no es la infancia.

El concepto de infancia como construcción histórica de la modernidad puede analizarse en relación a la configuración de la escuela pública ya que resulta indudable el papel que esta última ha jugado en las tareas de normalización, disciplinamiento⁵ y control de la infancia. Como lo señala Carli (1999) la infancia “*adquirió un estatus propio como edad diferenciada de la adultez*” (p.12) a partir de la modernidad. Si admitimos entonces que es este un concepto de la modernidad, pensar en términos de declive o crisis de la construcción discursiva moderna de la infancia nos exige indagar acerca de la existencia de nueva/s organización/es discursivas que definen y construyen la multiplicidad de experiencias de infancia. El acceso a éstas conlleva atravesar ciertos sistemas de representaciones instituidos que han establecido y siguen cimentando imágenes unificadas de la infancia, además de descomponer los nuevos discursos sobre ella sabiendo que “*se combinan entre sí y se mezclan con viejas concepciones de distintas maneras*” (Diker, 2008: 85)

La infancia existente está más allá de nuestro imaginario y ordenamiento simbólico⁶, pero lo que sabemos de ella se halla condicionado siempre por estructuras perceptivas, de ahí que la *verdad* acerca de la infancia se anide inevitablemente en una realidad histórica que ampara los particularismos más allá de las condensaciones a las que refiere el concepto.⁷ Al respecto Grau (2011) afirma que la posibilidad de visibilizar a los niños exige resignificar las formas internalizadas de mirarlos y dejar de verlos desde ciertas maneras, asumir la necesidad de desprendernos de algunos conocimientos que adoptan la pretensión de verdad acerca de la infancia. Asimismo, señala que “*es incierto lo que creemos que es la infancia*” (p.48) por lo que debemos continuar- cuando no iniciar - el proceso de despojarnos de pretendidas verdades acerca de lo que ella significa para poder re-encontrarla. La tentación de tomar significados de infancia acostumbrados, casi consuetudinarios, que *no hablan* de los niños que vemos⁸ - jugar en las veredas, que escuchamos en los jardines de infantes, que miramos en las calles mientras limpian los vidrios de los automóviles, que consumen en los centros comerciales de los conectados núcleos urbanos, los niños que mendigan...- es grande, pero no por ello imposible de ser resistida y anudada a una nueva mirada que rodee la pregunta por la infancia y las representaciones que la constituyen.

¿Cuáles son los *campos discursivos*⁹ que configuran hoy nuestras ideas y representaciones¹⁰ de la *infancia*?

Instituciones sin Infancia con niños en presente.

Las instituciones en sentido amplio -la familia, la escuela, el orfanato, la ley – fundan/fundaban infancia, funcionaban sobre y por supuestos que tenían su correlato en aquellos niños y menores¹¹ que recibían, esperaban, modelaban y alojaban. Los infantes presupuestos e imaginados por y desde estas instituciones del mundo adulto-en su mayoría heredadas¹² y aún vigentes, cuando no convertidas en galpones¹³ y débiles en su fuerza instituyente- nunca fueron exactamente los albergados por aquellas. Esto significa que siempre ha existido un cierto umbral de posibilidad para acercar la distancia entre lo esperable y lo que efectivamente acontece; esto es el margen entre los niños esperados y los que ciertamente ingresan a las instituciones.

El concepto de infancia moderna actúa en el presente a modo de “*ideal*”¹⁴, Bauman (2005) lo explicaría como “*esa parte del mundo que sobresale de la experiencia vivida*” (p.148) Si en verdad la misión de los ideales estriba en guiarnos hasta los territorios todavía inexplorados y no cartografiados, entonces tal vez sea momento de comenzar a diseñar-o a reconocer y explorar los emergentes- y configurar nuevos *ideales de infancia* que permitan incluir aquellos modos y formas de ser niños que quedan/quedaban al margen de aquel universal concepto de infancia. Al respecto, Dubet (2007) sostiene que:

“...la Iglesia, la Escuela, la Familia o la Justicia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque “institucionalizan” valores, símbolos, porque “instituyen” una naturaleza social en la naturaleza “natural” de los individuos...” (pp. 40- 41)

Desde el pensamiento de Lewkowicz (2002) encontramos que “*la infancia como institución, como representación, como saber, como suposición, como teoría, es producto de dos instituciones modernas y estatales: la escuela y la familia*”. Resulta nodal traer a este recorrido a ambas instituciones, que entre otras, han atravesado y se han expuesto -no sin limitaciones y a tientas- a crecientes dificultades para superar esta distancia o disrupción que durante los siglos XIX y XX resultaban posibles de ser transitadas y tramitadas, al menos sin

tantas inseguridades y padecimientos como se observan en el presente de los agentes que desarrollan un *trabajo sobre los otros*¹⁵.

Una pregunta se interpone entonces: *¿Cuál es la distancia tolerable entre la infancia que acontece y la imaginada, recordada, o construída en los siglos pasados?*

Es en esta pregunta que reside uno de los puntos nodales de interrogación, porque si aceptamos la tesis según la cual se encuentran en crisis los supuestos e instituciones que fundaban la infancia ¿qué *materias y operaciones* necesitarán instituirse para fundar relaciones artesanales¹⁶ que se aparten de aquellas prácticas de tutelaje y autoricen la creación de nuevos postulados y representaciones sobre la *infancia situada*¹⁷ ya no como proyecto sino como presente?

No se tropieza hoy ya con aquella materia infantil -sustancia inconfundible que componía la idea de infancia a partir de características precisas que diferenciaban, potenciaban y definían la pertenencia, el acceso a la posibilidad de ser niño¹⁸- en el estado puro o con una modelación breve tal que haga posible suponer o admitir determinadas experiencias de infancia como pertenecientes indefectiblemente a la infancia... porque ¿qué es la infancia cuando aquellas sólidas moléculas que la suponían y fundaban se han diluído- se están diluyendo-, cuando en el presente fugaz, cualquier característica es posible de ser pensada y asumida como materia constitutiva de la infancia?

Si como sugieren muchos investigadores (Duschatsky, 2002; Corea y Lewkowicz, 2004; Frigerio, 2008) la infancia era una institución sólida porque las instituciones que la producían también eran portadoras de esta propiedad o condición, podríamos pensar y apoyar la hipótesis según la cual diluído este potencial instituyente lo que queda son los *niños* y ya no la *infancia* como institución.

Esto quizás abre la posibilidad de centrar la atención en la pregunta por las experiencias de los niños y su residir, lo que implica alejarnos de la espera -vana y persistente- de aquellos niños que encarnan/encarnaban con mayor o menor sujeción la negación de su presente que contenía su definición moderna.

Ya en el fin del siglo pasado Carli (1999) nos advertía, que la construcción teórica y social de la infancia denuncia los pensamientos, deseos y temores de una sociedad. Tal vez recuperar esta acepción sea preciso para comprender que en realidad son los adultos quienes “*construyen una mirada del niño que lo que perfila es al que mira*” (Carli, 1999: 31) es decir a ellos mismos.

En otro sentido, no menos inquietante, Bauman (2005) asegura que “*desechamos lo sobrante del modo más radical y efectivo: lo hacemos invisible no mirándolo e impensable*

no pensando en ello". Desde esta perspectiva de análisis "*el desecho de la sociedad industrial, burguesa, opulenta, era el que constituía a los niños pobres, a los Juanitos*" (Carli, 2011: 64)¹⁹

El presente trabajo exploratorio, conduce hacia un movimiento de búsqueda y análisis sobre la posible articulación entre el concepto de *desecho* y el de *infancia*. Ensayar posibles definiciones para la configuración de una noción de infancia original que de algún modo reuniría y pondría en comunión estas dos categorías: *desechos de infancia*, conlleva interrogantes inexplorados *¿Cuáles serían las experiencias de infancia desperdiciadas en la contemporaneidad?*

¿Es posible en la coyuntura de este incierto presente identificar ***infancias desechables, experiencias de infancia invisibles*** que aún hoy resultan inexploradas?

¿Cuáles son esas experiencias de los niños que exceden las vivencias de este mundo-aún adultocéntrico en su esencia- y sus miradas, pero que sin embargo no dejan de ser infantiles?
¿Existen infancias inexploradas?

Una infancia más democrática y política

vs.²⁰

Una política y democracia cada vez más *infantil*.²¹

Si efectuamos un breve y fugaz recorrido – a modo de *zapping* - por la historia de nuestro país intentando identificar acontecimientos que hayan alumbrado la noción de infancia que hoy se nos presenta – a veces insurrecta a nuestras representaciones agotadas- encontraríamos antecedentes interesantes en lo que a su *ontogénesis*²² refiere.

Por ejemplo, a mediados de siglo XX cuando comienza en nuestro país la expansión cuantitativa del Nivel Inicial y su democratización, la escuela, el Estado y la concepción de Infancia, articularon en sus objetos y destinos demostrando la fuerza instituyente en las identidades de niños a lo largo y ancho del territorio nacional. Las tendencias hacia la atención de la infancia que hasta entonces no se había constituido en objeto privilegiado de políticas públicas se observan en instrumentos de política como la Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 5096 de 1946, conocida como Ley Simini de Educación Preescolar²³. Este instrumento de política educativa representó un destacado aporte legal a la Educación Inicial- aquella destinada a la primera infancia- que resultó de vanguardia para la época, por

eso se toma este instrumento de política educativa como elemento doblemente interesante a los objetivos del presente trabajo exploratorio, ya que al tiempo que se presentó como portador de una concepción acerca de la infancia, dispuso interesantes sedimentos que hoy permanecen y se dejan ver en diversas formas de infancia. Esta ley en particular imprimió una concepción pedagógica del Nivel²⁴ y la necesidad de su universalización, ya que declaró la “*obligatoriedad y gratuidad para párvulos desde los tres a los cinco años*”.²⁵ Aquí subyace una concepción de infancia que articula con la experiencia escolar de *institucionalización* del niño y que si bien no es la única, indudablemente compone el actual *aglomerado* que conforma la representación de infancia contemporánea.

En la segunda mitad del siglo XX, luego de la crisis del Estado de Bienestar²⁶, se fue configurando un orden estatal autoritario, que culminó con la instauración del terrorismo de estado mediante políticas represivas y de desarticulación social que, a través de la violencia material y simbólica, afectaron todos los ámbitos de lo público, incluido el sistema educativo. Los gobiernos de la democracia que posteriormente se iniciaron en 1973 y 1983 tendieron al logro de la democratización y promovieron el avance en la participación política de los sectores populares.

Posteriormente, durante los años 90, el Estado se reconfiguró al profundizar algunas de las políticas que desde la dictadura militar de 1976 se hallaban en germen. Así, mientras por un lado, se redujo su intervención en variadas dimensiones de la vida pública, por otro lado, se consolidó como sostén de los sectores empresariales y los capitales extranjeros, a los que benefició ampliamente²⁷. Desde la perspectiva de Svampa (2011) “*la crisis de hegemonía que golpeó a Argentina a fines de 2001 fue de gran envergadura y las transformaciones acaecidas crearon un nuevo umbral desde el cual pensar la sociedad*”²⁸ Desde entonces hasta la presente década del siglo XXI los debates acerca de las tendencias del Estado en Argentina y su rol en materia de políticas públicas destinadas a la infancia son una rica materia prima de apasionadas discusiones y debates.²⁹

Ahora bien, más allá de este somero rodeo que nos trae desde mediados del siglo pasado a la contemporaneidad y que se caracteriza por variaciones en las relaciones del Estado con la sociedad, lo que nos ocupa en este trabajo de indagación, es identificar cómo se fueron sedimentando, cuando no diluyendo, las características de infancia y cuál ha sido el aporte del Estado en estos procesos generadores de continuidades o interrupciones en relación a las concepciones sostenidas, construídas y por configurar de la infancia.

Si se admite transitar suelos diferentes de aquel moderno será necesario atender entonces las demandas y exigencias que las sociedades del siglo XXI interponen al Estado:

prácticas democráticas y participativas, políticas tendientes a la inclusión, igualdad y justicia social, políticas universales que alojen a *todas las infancias*; aquellas que comulgan con viejas características y arquetipos³⁰ y las que se vuelven visibles, cuya existencia se inaugura tal vez en este siglo.

A modo de ejemplo y por cuestiones de extensión a tener en cuenta en la presentación, se tomará uno de los instrumentos de política educativa para registrar y analizar los sentidos atribuidos a la infancia que reflejan el modo de concebirla desde los organismos de la esfera de lo público en la República Argentina y en la provincia de Buenos Aires.

“Décadas atrás, la escuela intervenía, desde un lugar privilegiado, en la conformación identitaria de los ciudadanos/as, intentando ocultar las diversidades culturales y las desigualdades socioeconómicas y fortaleciendo así la idea de una cultura hegemónica y homogeneizante.”

(Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. pp. 21-22)

Nos preguntamos en este punto por la participación de las instituciones en la construcción del concepto de infancia, su lugar ha sido privilegiado en la configuración de esta noción y la consecuente ignorancia de múltiples formas de ser niño. En algunos documentos oficiales es posible advertir una clara protección a la *pluralidad de formas de infancia* que sostiene al mismo tiempo una crítica a la institución escolar del siglo pasado:

“La heterogeneidad que siempre ha caracterizado a los sujetos estaba invisibilizada.”

(Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2007, p. 22)

En el extracto precedente se observa sin dificultades una clara oposición al poder homogeneizador y normalizador de la institución escolar. Se muestra cómo ésta favorecía en el siglo pasado el borramiento de los colores y texturas diversas de infancia creando una identidad única de *alumno* -que completaba la idea acerca de su *deber ser* (el de la infancia)-

o bien los inhumaba bajo la noción de *menor*, lo que implicaba el despojo de esas infancias del moderno dominio escolar.

¿Qué sucede hoy en nuestras instituciones educativas públicas destinadas a la infancia más allá de los pronunciamientos de la política educativa? ¿Acaso se advierten prácticas institucionales y dinámicas escolares y sociales que rompan con esta ignorancia acerca de la/s infancia/s?

La heterogeneidad y multiplicidad de la infancia que se inscribe como valor impostergable, incorruptible en estos -y otros- documentos de política educativa nacional y provincial orientada a la educabilidad de los niños ¿adquiere una dimensión de materialidad en las experiencias escolares?

Acaso esta finalidad de supresión de la heterogeneidad que perseguía en sus orígenes la institución escuela ¿ha variado y enunciado una ruptura en sus prácticas de *ejercicios* de modo tal que se habilite desde su gramática institucional el despliegue de las múltiples infancias? Este marcado amparo que insiste y persiste desde la política educativa hacia la multiplicidad de experiencias de infancia ¿encuentra su correlato en el cotidiano institucional?

“La escuela, hoy más que nunca, se despoja de la figura del alumno/a como sujeto homogéneo para encontrarse con plurales identidades infantiles (...) –con mayor o menor intensidad- con la identidad escolar esperada por la institución.” (Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2007, p. 22)

La necesidad de que la escuela, en tanto institución del Estado, aún más allá de su debilitamiento instituyente, tramite estas distancias crecientes entre la creencia sostenida de atender una infancia y la materialidad de sus formas plurales se hace evidente en diversos documentos oficiales publicados, difundidos y distribuidos en los establecimientos educativos por el Estado Nacional y también por el Estado Provincial³¹

“No es posible, entonces, hablar de la infancia como concepto capaz de abarcar todas las manifestaciones y procesos involucrados en lo infantil. Más bien deberíamos hablar de la existencia de múltiples infancias...en virtud de la diversidad que caracteriza a los sujetos sociales.” (Marco

General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2007, p.22)

Es posible observar con claridad cómo en algunos documentos oficiales se evidencia este debate acerca del alcance del concepto de infancia. El siguiente extracto corresponde a un documento elaborado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, y refiere al análisis cuantitativo referido al Nivel de Educación Inicial

“La concepción actual de la infancia, no es natural o dada sino una elaboración histórica. Como sucede con otras elaboraciones de la cultura, nos olvidamos que devienen de un proceso histórico que las fue configurando. La modernidad, parece ser el punto de confluencia en donde surge una imagen acabada de la infancia que se proyecta hasta nuestros días en los cuales, comienza a advertirse cierto quiebre³² en esta construcción.” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Unidad de Información. Educación Inicial. Análisis cuantitativo del nivel. Julio 2006 p.4)

Interesa centralmente comprender que este señalamiento expresado en términos de “*quiebre*” sostiene una mirada desde la política pública que contiene las mutaciones del contexto sociohistórico y político e indica una tendencia hacia el desarrollo de formas más democráticas de representar las distintas maneras en que se ha actualizado la infancia en el presente.

¿Cuáles son las infancias y experiencias de los niños que aún se ocultan pese a las intervenciones institucionales y las proclamas de la política pública?

¿Quién traza la línea que define la Infancia?

¿Sería posible pensar en una *ontogénesis* del concepto infancia? Si tomamos el concepto desde las Ciencias Biológicas, la ontogénesis se refiere a los procesos que sufren los seres vivos desde la fecundación hasta su plenitud y madurez. Traer por un instante a nuestro campo de estudio esta noción nos permitiría suponer que las mutaciones acontecidas

en la noción Infancia, sobre todo en las últimas décadas del siglo pasado y primeras décadas del presente siglo XXI; podrían estar insinuando cierta madurez o plenitud. ¿Acaso podría pensarse que el actual énfasis e interés en la pluralidad de matices de experiencias de infancia, el foco en su carácter de multiplicidad y dimensión heterogénea, estarían definiendo una arista madura y plena no solo en la historicidad del concepto sino también en su comprensión/visibilidad desde las políticas públicas? ¿Cuáles son las orientaciones o tendencias de las políticas públicas que exploran, cuando no amplían, éticas miradas del Estado hacia *otras*³³ experiencias de los niños?

Estas preguntas nos invitan a situar los sedimentos de la Infancia moderna en términos contemporáneos. Para Gadamer (1994) la *contemporaneidad* es algo único que se nos representa y que gana una plena presencia en su representación sin importar lo lejano que sea su origen. Por lo tanto podríamos suponer que volver contemporáneas las infancias requiere como condición actualizarlas, aún los restos de aquellas nociones modernas, sin mediación alguna, en una actualidad suprema.³⁴

Tal vez, analizar la Infancia desde la contemporaneidad sea un inicio en el camino hacia su comprensión ya que permitiría la operación de actualizar aquellas infancias del pasado como mundos plenos de sentido y observar si en verdad estamos más cerca de una madurez o plenitud en los sentidos que contiene y le son donados.

Debilitado el poder instituyente de la instituciones ¿*Quién traza la línea que define la infancia?* Este es uno de los interrogantes que orientará nuevos trabajos y rodeos que alojen pensamientos, discusiones y síntesis provisionarias sobre los posibles sedimentos que han quedado de la Infancia moderna si es que de ella algo subsiste.

Se desprende aquí una pista que persigue la comprensión, que permite continuar esta *ronda por el pasado presente de las infancias en la contemporaneidad*. Indagaciones sobre una posible ontogénesis en los modos de ser de la Infancia y actualizaciones de infancias pasadas como mundos de pleno sentido en suelos contemporáneos serán condiciones que alojen originales encuentros con la precariedad de nuestras certezas.

¿Cuán lejanos son esos orígenes de infancia cuando se vuelven contemporáneos?

La infancia es algo único y por más lejano que sea su origen gana en su representación una plena presencia.

BIBLIOGRAFÍA.

- ARIÈS, Philippe. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.
- BAUMAN, Zigmunt (2005) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona. Editorial Paidós.
- CARLI, Sandra. (1999) *La infancia como construcción social* en De la familia a la escuela: Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires. Argentina. Editorial Santillana.
- (2011) “*La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad.*” Buenos Aires. Editorial Paidós.
- COREA, Cristina. y LEWKOWICZ, Ignacio. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas familias perplejas*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- CULLEN, Carlos. (2008, septiembre) *¿Infancias o fecundias interpelantes? Volver a pensar la niñez en el siglo XXI, porque lo mismo no es lo igual*. Ponencia presentada en el X Encuentro Nacional Universitario de Carreras de Educación Infantil y II Congreso Internacional. REDUEI. Mendoza, Argentina.
- DUBET, Francois (2007) “El declive y las mutaciones de la institución” *Revista de Antropología Social* N°16 (p.39-66) Cadis. Université de Bordeaux 2. EHESSE
francois.dubet@sociologie.u-bordeaux2.fr
- DIKER, Gabriela. (2009) *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional General Sarmiento. Los Polvorines; Biblioteca Nacional, Buenos Aires.
- DONZELOT, Jacques. (1990) *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos. Madrid.
- GARCIA, Lucía. (2012) “*Formación de docentes para la primera infancia en Argentina: legados y desafíos*”, en Manzione, M. A.; Lionetti, L.; Di Marco, C. (ed.) *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Buenos Aires, La Colmena.
- GRAU, Olga. (2011) *Representaciones sociales de la infancia, discursos y prácticas*. en Políticas Públicas para la Infancia. UNESCO. (43-54) Chile.
- LEWKOWICZ, Ignacio (2004) *Sobre la destitución de la infancia. Frágil el niño, frágil el adulto*. 4 de noviembre. Página 12. Conferencia en el Hospital Posadas, 18 de septiembre de 2002; incluida en *Pedagogía del aburrido*. Ed. Paidós.
- LIONETTI, Lucia y MIGUEZ, Daniel (2010) *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)* Rosario Prohistoria.

- MANZIONE, María Ana y LIONETTI, Lucía. (2012) *Introducción En Educación, infancias(s) y juventud (es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales.* Buenos Aires. La Colmena. (p. 3-27)
- MARIN DIAZ, Dora Lilia. (2011) *Notas para pensar la constitución de un campo discursivo* en Políticas Públicas para la Infancia. UNESCO. Chile. (p. 57-76)
- PINEAU, Pablo. (1996) *La escuela en el paisaje moderno: consideraciones sobre el proceso de escolarización.* En Historia de la educación en debate. Buenos Aires. Miño y Dávila. p. 227-248.
- ROCA JUSMET, Luis. (2010) *Lo simbólico como el orden necesario del lenguaje y de la ley* en Revista de Filosofía. A Parte Rei. N° 70.
- SVAMPA, Maristella. (2011) *Argentina, una década después. Del “que se vayan todos” a la exacerbación de lo nacional-popular.* En revista Nueva Sociedad N° 235, septiembre-octubre, <www.nuso.org>.
- VARELA, Melina Damiana y VERON, Lorena Elizabet. (2010) *Haciéndose alumno. Una mirada antropológica sobre las experiencias de niños/as que inician su escolaridad primaria.* Boletín de Antropología y Educación, N° 01. Diciembre. ISSN 1853-6549
- VARELA, Julia. (1986) *Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños.* Revista de Educación, Madrid, n. 281, p. 155-175.
- VILLALTA, Carla. (2013) *Un campo de investigación. Las técnicas de gestión y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia pobre en la Argentina.* Civitas, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 245-268.
- WALKERDINE, Valerie. (2007) *"Hay una multiplicidad de infancias"* por Inés Dussel. Revista El monitor de la Educación N°10 Argentina Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.htm>

DOCUMENTOS CONSULTADOS:

- Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2007, p. 12-13. Expansión y equidad del Nivel Inicial en Argentina, 1990-2003. Una aproximación cuantitativa. Disponible en http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/inicial_1990_2003.pdf
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Unidad de Información. Educación Inicial. Análisis cuantitativo del nivel. Julio 2006.

Disponible en <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/educ_ini_informe.pdf>

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06
- Ley de Educación Provincial N° 13.688/07
- Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 5096 de 1946, conocida como Ley Simini

NOTAS

¹ En este texto utilizaremos la noción de institución acentuando el sentido de su capacidad instituyente y socializadora. La institución es definida por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo. No designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y de trabajo sobre el otro. Véase Dubet (2006) El declive y las mutaciones de la institución en Revista de Antropología Social N ° 39 François Cadis. Université de Bordeaux 2. EHESS Disponible en francois.dubet@sociologie.ubordeaux2.fr

² *Ronda*. ¿Por qué esta palabra? ¿Cuál es la ductilidad que ofrece para ser elegida como antesala de este trabajo exploratorio? Se tomarán tres de las definiciones encontradas.

En el diccionario se define como “Conjunto de personas o patrulla destinada a rondar las calles o a recorrer los puestos exteriores de una plaza”: *la ronda descubrió al ladrón cuando intentaba forzar la puerta*. El presente trabajo propone un movimiento de indagación a modo de *ronda* que descubra los modos y formas en que es posible alojar la/s experiencias de infancia/s en una sociedad cada vez más humana y menos adultocéntrica. Que la ronda nos indique el movimiento de descubrir aquellas representaciones de infancia que permanecen tantas veces en riesgo de ser negadas/omitidas. Que este movimiento de ronda nos lleve a descubrirlas aún sabiendo que aquellas se nos presentan como posibles ladrones de nuestras propias percepciones.

Si se toma otro significado puede comprenderse como “Recorrido que se hace de un lugar para vigilarlo”: *dentro de cinco minutos tenemos que comenzar la ronda por el cuartel*. Pensar este recorrido desde la idea de ronda exige una actitud ética, la ronda quizá como esa actitud alerta frente a la soledad/desamparo/desafiliación de nuestros niños. Esa vigilancia que exige una actitud ética del mundo adulto con el fin de asegurar la protección a todas las

infancias: las que esperan y las que ya no pueden esperar-nos. Solo tenemos cinco minutos, cinco. Aquí, la responsabilidad hacia el Otro se expresa en términos de amparo y no de control/disciplinamiento/normalización. Tal vez la *ronda* como recorrido obligado/Obligación de filiación que no espera.

Una tercera acepción de la palabra propone definirla como “Conjunto de jóvenes que se reúnen por la noche tocando instrumentos y cantando a las jóvenes”: *la ronda se puso a cantar a un grupo de chicas*. Esta idea de ronda nos propone una búsqueda de las infancias que adopte el ritmo y las continuidades de la historia, que atienda las aceleraciones, y compases, nos propone cantar. Cantar, rondear nuevas rondas, rondas más grandes, rondas redondas, que rueden y giren, que permitan acoger a los nuevos-ya no en filas derechas e individualizadas- en rondas redondas, desparejas, espiraladas y fluídas. Pensar infinitas rondas que tomen de la mano a las infancias olvidadas, dejadas o perdidas, a *todas las infancias cuya adjetivación las ha dejado sin infancia*, o tal vez fuera de la infancia moderna sin saber que ese afuera permite otros adentros que la misma expulsión genera. Tal vez este modo de *buscar en ronda* permita generar afectos en quienes escuchan el canto, afectos de los amorosos, disponibles a incorporar nuevas voces en los cantos de infancia.

³ Se recomienda la lectura de Phillippe Ariès (1987) *El niño y la vida familiar bajo el Antiguo Régimen*. En este trabajo, entre otros logros, y como lo señala Carli, S. (1999) el historiador francés “*explica los cambios en la mentalidad de los adultos respecto de los niños.*” (p.21)

⁴ En América Latina la producción antropológica reciente da cuenta de ello ampliamente, y en la mayor parte de los casos se recurre a un abordaje etnográfico. V.G. Cohn 2001; Donoso 2005; Enriz 2006; García Palacios 2008; Nunes 1999 y 2001; Pérez Álvarez 2005; Pires 2007; Szulc 2000, 2004, 2005; Trpin, 2004, Vogel 2006; entre otros. Estos trabajos dan cuenta desde una perspectiva antropológica de la complejidad del debate y los aportes del enfoque etnográfico en este campo de estudios.

⁵ Véase Carli, S. (1999) *De la familia a la escuela: Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires. Santillana.

El proceso de escolarización de la niñez, se interpretó de maneras muy diversas: ARIÈS lo calificó como un periodo de reclusión, de cuarentena. Autores como Michel Foucault insistieron en sus efectos de

disciplinamiento de los cuerpos y de las conciencias, en considerarlo el territorio de una “política del cuerpo”.(p.24)

⁶ En este sentido, la noción de *verdad* - lejos de las verdades relativas o pretendidas verdades únicas - considerada históricamente, es la que nos permite el alejamiento de lo natural. El orden simbólico es condición necesaria para la transformación de aquello pues sin su estructura no hay acceso a lo humano y por tanto a su transformación. Véase Luis Roca Jusmet (2010) “*Lo simbólico como el orden necesario del lenguaje y de la ley*” A Parte Rei. Revista de Filosofía.

⁷ En “*La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad.*” Buenos Aires. Editorial Paidós. Carli, S (2011) ha analizando las imágenes de Juanito Laguna -parte de la interesante obra plástica de Antonio Berni- como experiencia particular de infancia “*en la que se funden elementos biográficos, locales, específicos de la infancia como experiencia de edad y generales o globales ligados tanto al territorio latinoamericano como a la cultura contemporánea*”(p.65)

⁸ Recuperando algunos pensamientos y perspectivas teóricas de Zigmunt Bauman (2005) acerca de lo que suele desecharse en la modernidad:

“Desechamos lo sobrante del modo más radical y efectivo: lo hacemos invisible no mirándolo e impensable no pensando en ello. Solo nos preocupa cuando se quiebran las rutinarias defensas mentales y fallan las precauciones, cuando corre peligro la confortable y soporífera insularidad de nuestro *lebenswelt* que supuestamente protegen”

(Bauman, 2005: 42- 43)

⁹ El concepto de *campo discursivo* es propuesto por Popkewitz, T (1995) como herramienta analítica para comprender la forma en que se articulan y operan los discursos en el campo social. Estos discursos son, a su vez, instituciones; es decir, un conjunto de prácticas instituidas que intervienen sobre un real, producen su objeto, un dominio de saber sobre ese objeto y sus tipos subjetivos correspondientes.

¹⁰ Véase Araya Umaña (2002) “*Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*” Cuadernos de Ciencias Sociales 127, Sede Académica Costa Rica, FLACSO. Las *representaciones sociales* constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la

presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo. (p.11)

¹¹ En este trabajo nos referiremos a ambos por contemplarlos dentro de la categoría de infancia más allá de recoger las diferencias que estas nociones han enunciado desde el siglo pasado. Véase: “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”, en Puiggrós, A. (dir.) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)* Galerna, Buenos Aires, 1992. “Historia de la Infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina”, en *Revista del IICE*, FFyL, UBA, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1994. “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente”, en Carli, S. (compil.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós, Buenos Aires, 2006.

¹² Véase Geertz (1987) *La interpretación de las culturas*. México. Editorial Gedisa. En esta obra argumenta que la cultura es pública porque la significación lo es y expone que consiste en estructuras de significación socialmente establecidas, en virtud de las cuales la gente hace cosas.

¹³ Las instituciones sin meta-regulación, quedan huérfanas de la función que el Estado Nación les transfirió (producción y reproducción del lazo social ciudadano)...el *galpón* carece de cohesión lógica y simbólica. Define un coincidir material de los cuerpos en un espacio físico que no garantiza representaciones compartidas por aquellos ocupantes. El pasaje de la institución al galpón estaría dando cuenta de la suspensión de un supuesto: las condiciones del encuentro no están garantizadas. (Extracto que corresponde a la Clase Número nueve del profesor Lewkowicz. Diplomatura en Gestión de las Instituciones Educativas. Cohorte Nro.14. FLACSO.)

¹⁴ Bauman (2005) señala que el valor de un “ideal” reside en el poder de guiar. Las potencialidades de poder y valor se alojan no en su consecución –que por cierto suele ser imposible-sino en el trayecto de búsqueda al que tiende. (p.148)

¹⁵ Véase Dubet (2006) *“El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado”*. Barcelona. Editorial Gedisa.

¹⁶ Véase “*Frágil el niño, frágil el adulto*”. Ensayo que forma parte de la interesante obra que ha legado Lewkowicz. Conferencia en el Hospital Posadas, 18 de septiembre de 2002; incluida en *Pedagogía del aburrido*. Ed. Paidós. Página 12, 4 de noviembre de 2004.

¹⁷ Se recupera de la obra de Lewkowicz el concepto de “*situación*” que el profesor tomaba para abordar la “*producción de sentido en suelos posnacionales*”. En este punto para pensar la posibilidad de atender las *prohibiciones trascendentes* aún para el concepto de infancia. La idea de pensar en una simbolización cada vez más situacional nos conduce a plantear la necesidad de contemplar los contextos inmanentes y bajo estas condiciones advertir infancias que se nos revelan cada vez más situadas.

¹⁸ Se sugiere revisar las matrices de infancia que describe y caracteriza Carli (1994) “*Historia de la Infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina*”, en *Revista del IICE, FF y L, UBA, Miño y Dávila*, Buenos Aires. Para profundizar en las dimensiones en que se fue construyendo el concepto de minoridad véase: “*El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva*”, en Puiggrós, A. (dir.) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)* Galerna, Buenos Aires, 1992.

¹⁹ Recordamos que en este segmento que se recupera del trabajo de Sandra Carli, la autora sitúa y coloca en movimiento la concepción a la que se hizo referencia de Bauman, (2005) en el campo de las memorias de infancia. Una vez más Sandra Carli (2011) nos sorprende ensayando nuevas interpretaciones sobre la infancia desde novedosas fuentes. Véase el análisis que hace la autora de las imágenes de Juanito Laguna-obra plástica de Antonio Berni- entendidas como experiencia particular de infancia.

²⁰ La palabra “*versus*” tiene el sentido primario de confrontación, pero el significado real de su origen latino es “*hacia a*” “*ir hacia*”. En el presente trabajo se pretende destacar este último significado que permite abordar las posibles direcciones hacia las que se orientan las políticas públicas.

²¹ Aquí se adjetiva como “*infantil*” a la política pública destinada a la infancia, con el objeto e intención de señalar su estado de incompletud y carencia. Se pretende destacar y centrar la mirada en la dimensión siempre inconclusa de la política pública que tiene por objeto-o sujeto-a la infancia. Asumir una ***infancia de la política para la infancia*** contiene una lógica de futuro que aloje en definitiva las formas heterogéneas de experiencias que transiten los niños hacia su ciudadanía.

²² Más adelante se explicitará la lógica que se pretende argumentar al utilizar este concepto en el campo de la infancia.

²³ No se explorará en el presente trabajo la discusión acerca de la identidad del Nivel de Educación Inicial, su singularidad y autonomía respecto de la Educación Primaria- recordemos que durante extensos períodos prevaleció una perspectiva del nivel como “preparatorio” respecto de la educación primaria- o su reciente, en términos históricos, constitución del nivel como unidad pedagógica que contiene el ciclo de Jardín de Infantes y el ciclo de Jardín Maternal. Véase: Ley de Educación Nacional N° 26.206/06; Ley de Educación Provincial N° 13.688/07.

²⁴ En la República Argentina, el Nivel Inicial contiene el primer ciclo (de los 45 días a los 2 años) y el segundo ciclo (de 3 a 5 años). En general se denomina al primer ciclo jardín maternal y al segundo jardín de infantes.

²⁵ Al respecto resulta necesario recordar que legislación posterior: Ley N° 5650/1951, modifica la obligatoriedad y la declara voluntaria.

²⁶ Ver García Delgado, D. (1994) *Estado & Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. FLACSO/Tesis-Norma, Buenos Aires.

²⁷ Véase: Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2007

²⁸ Para analizar los alcances de las transformaciones acaecidas en este período véase Svampa, M (2011) Argentina, una década después. *Del “que se vayan todos” a la exacerbación de lo nacional-popular* En revista Nueva Sociedad N° 235, septiembre-octubre de 2011 <www.nuso.org>.

“...en la Argentina de la última década pueden establecerse tres momentos políticos, que se abren con acontecimientos de fuerte impacto social: el primer momento, la rebelión de 2001, caracterizada por una crisis generalizada...Sentimiento y realidad coincidían en la desmesura de la crisis, así como en la inolvidable noche de los cacerolazos del 19 de diciembre de 2001.” (p.19)

²⁹ Si bien resulta difícilmente aceptable pensar en un regreso casi nostálgico de un Estado que asuma una tendencia principalcita en los diversos ámbitos de la vida pública; sí se visualiza desde algunas esferas la posibilidad y necesidad de

(...) volver a pensar el modelo estatal en función de la redistribución de las riquezas, de la inclusión de las mayorías -que han sido marginadas y excluidas de sus derechos- y de la profundización de las prácticas democráticas y participativas (...) (Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2007, p. 12-13)

³⁰ Sandra Carli presenta una mirada singular de este concepto -que proviene de la psicología- cuando describe la figura de Juanito Laguna en tanto niño/símbolo y recupera las palabras de Berni, A. para comprender cómo esa figura se construye en los términos de un arquetipo. Véase. Carli (2011) La representación y narración de la infancia. La obra plástica de Antonio Berni. en La memoria de la Infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Buenos Aires. Editorial Paidós. (p.65)

³¹ En este caso se hace referencia al Estado de la provincia de Buenos Aires, República Argentina. El documento al que se remite constituye el Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2007. Se puede efectuar la consulta de este material y otros que no son citados en este trabajo accediendo a www.abc.gov.ar

³² Lo que interesa recuperar es la noción de *ruptura*, debilitamiento que se enuncia en estos documentos-entre otros- en relación a la concepción moderna de Infancia y los sentidos que ella contiene/contenía.

³³ Se hace referencia a aquellas situaciones que no se contemplaban dentro del paisaje moderno de lo que se considera/consideraba infancia.

³⁴ Véase Gadamer (1994) *Verdad y Método II*. 2a. edición. Sígueme, Salamanca, p.140.