

Más allá de la infancia escolarizada.

Elementos para una discusión sobre el campo investigativo de la infancia

Além da infância escolarizada.
Elementos para uma discussão
sobre o campo investigativo da
infância

Beyond educated childhood.
Elements for a debate about the
research field of childhood

Carlos Jilmar Díaz Soler*

* Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Correo electrónico: cjdz@etb.net.co

Las reflexiones y avances presentados en el presente artículo se derivan del Proyecto de Investigación: El Discurso científico sobre lo social como dispositivo: producción, circulación y recontextualización.

Resumen

La fuerza del discurso social y mediático sobre la infancia, que funciona como fetiche, tiende a imponer la infancia como objeto de estudio de los investigadores. Para ellos la infancia no es un hecho que la 'experiencia' permitiría 'comprobar', es una manera de poner en palabras cierta forma de recortar, de interpretar y de categorizar el mundo social. En este sentido, el artículo discute la construcción de este objeto de investigación y presenta elementos que permiten la comprensión de la infancia como categoría conceptual, al tiempo que propone una perspectiva analítica que posibilita su investigación.

Palabras clave

Infancia, investigación, experiencia, mundo social.

Resumo

A força do discurso social e midiático sobre a infância, que funciona como fetiche, orienta-se a impor a infância como objeto de estudo dos pesquisadores. Para eles a infância não é um fato que a 'experiência' permitiria 'comprovar', é uma maneira de por em palavras certa forma de recortar, interpretar e categorizar o mundo social. Nesse sentido, o artigo discute a construção desse objeto de pesquisa e apresenta elementos que permitem a compressão da infância como categoria conceitual, ao tempo que propõe uma perspectiva analítica que possibilita sua investigação.

Palavras chave

Infância, investigação, experiência, mundo social.

Abstract

The power of social, influenced speech about childhood, that works as a fetish, tries to impose childhood as a study object of researchers. For them it is not a fact that 'experience' could permit 'to check', it is a manner of putting in words some way(s) of cutting, interpreting, categorizing the social world. In this way, the article aims at the construction of this research object and presents some elements which permit a comprehension of childhood as a conceptual category and at the same time proposes an analytic perspective which makes possible its research process.

Key words

Childhood, research, experience, social world.

Fecha de recepción: 30 de julio de 2012

Fecha de aprobación: 20 de octubre de 2012

“Sólo lo que no tiene historia es definible”.

F. Nietzsche (1887).

La marcada difusión de escritos en torno a la infancia parece ser uno de los rasgos dominantes de nuestra época. Desde principios del siglo XX se evidencia un aumento paulatino en la producción discursiva sobre este grupo etéreo, constituido en el marco de un importante complejo de relaciones de poder entre instituciones, sujetos y discursos. Producción discursiva sobre la infancia que pone de manifiesto un abanico de preocupaciones sobre este particular periodo de la vida humana. Preocupaciones que circunscriben a estos sujetos y que, al entenderlas como discursos que expresan un sistema de relaciones sociales, producto del entramado de acción de múltiples fuerzas, permite asumirlas como documentos para la investigación. Este entramado discursivo posibilita vislumbrar las tensiones entre los grupos de intelectuales y profesionales que defienden perspectivas disciplinares, estatus y poder; pero que, a su vez, gracias a los efectos del lenguaje, vehiculizan imágenes y autorizan cierta dirección en los modos de proceder.

A partir de reconocer que los discursos sobre este periodo de la vida son constitutivos, también, de la estratégica reflexión sobre la práctica pedagógica, es mi deseo explorar e interrogar las fuerzas profundas inherentes a este campo de estudios, expresadas en categorías de pensamiento que contribuyen a orientar las prácticas. Ante la monumentalidad de la empresa, me resta indicar por ahora la dirección de la reflexión, en la perspectiva de presentar para el debate un esquema de trabajo.

La pretensión, entonces, es delinear un esquema que posibilite comprender el horizonte con el cual pensamos la infancia y los niños, colocándonos ante un abanico de posibilidades que contribuya a asumir una perspectiva que posibilite tomar distancia de aquella constelación que determina de antemano la mirada, surgida de las teorizaciones con las cuales nos es referida. Se hace necesario organizar para ello una forma de razonamiento que contribuya a romper con los estereotipos y con lo evidente.

Lo anterior es un desafío si asumimos como necesario construir conocimiento que posibilite una lógica que se coloque más allá de la descripción y la repetición de aquello que ya se ha producido, o que se circunscriba a dar cuenta de lo que da cuenta la teorización de la que damos cuenta. Con las anteriores provocaciones reconozco que pensar la infancia no se circunscriba exclusivamente al uso de teorías y metodologías “adecuadas”, o a plantear asuntos que están de moda.

La Infancia: hacia la configuración de un campo para su investigación

La noción de campo posibilita organizar discusiones sobre el complejo asunto de la incorporación de los más nuevos a una sociedad, en la perspectiva de establecer relaciones entre el mundo de los hechos con el de los conceptos. Distinguir el entramado conceptual que le ha sido endilgado a la infancia, en tanto escolarizada es la pretensión.

Dada las características de nuestro *objeto de indagación* es preciso reconocer que, por estructura, los recién llegados están inscritos en una inevitable disputa por el significado; disputa caracterizada por la existencia de representaciones institucionalizadas o *hegemónicas*, que se han codificado en leyes y políticas, materializadas en prácticas institucionales y sociales que contribuyen a instaurar y difundir poderosas matrices culturales, como supuestos legitimados sobre *lo que son los niños* y lo que deberían ser, disputándole, desde estos escenarios, el sentido a prácticas y representaciones establecidas¹. Reconocemos así combates por los significados, por instituir marcos interpretativos que contengan prácticas y representaciones desde los cuales, sujetos e instituciones orienten prácticas en torno a la infancia, lo cual nos lleva a reconocer que se ha cristalizado una forma dominante de pensar la infancia.

Así mismo, al tomar como objeto de reflexión a la infancia se hace necesario reconocer otra de sus particularidades estructurales, quizá fundamental. El mundo humano establece clasificaciones y los límites establecidos para grupos poblacionales específicos contribuyen, a su vez, a determinar las posibilidades de ese mismo grupo poblacional. Paradojas frente a la que nos encontramos que permiten sugerir que la infancia existe en tanto existe un orden social establecido y ocupa relacionalmente un lugar. Clasificaciones que, en palabras de Elías (1994) proporcionan a los mismos humanos medios para su orientación.

Por su parte, el campo investigativo de la infancia es concebido como estructurado por relaciones de fuerza ejercidas entre las instituciones implicadas en la pugna y que son, a su vez, las encargadas de la distribución de discursos e imágenes, que acarrear formas de actuar, contribuyendo a orientar ulteriores estrategias. Bourdieu sostiene que las luchas que tienen lugar en alguno de los campos tienen por objetivo el monopolio de la violencia simbólica, lo cual es una de las características de los campos.

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

En términos analíticos, Bourdieu (1995) propone entender cada uno de los campos como inscritos en una lógica configurada, por un lado, por una tensión interna y, por otro, en el marco de una red o configuración de relaciones que ejercen presión. Tanto la presión como tensión configuran posiciones que se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que buscan imponer a los ocupantes de un particular campo. Posición que, al contribuir a delimitar la estructura interna en cada uno de los campos, mediante una particular *forma de razonamiento*, implica, además, el acceso a específicas ganancias que están en juego dentro de un campo. Implica, también, posiciones de dominación, subordinación, paridad, etcétera.

Metafóricamente empleada, la noción de campo permite presentar la infancia desde distintos contextos discursivos. Uno de ellos es el campo investigativo de la infancia o, en otras palabras, el campo de producción simbólica, el cual permite, por un lado, vislumbrar los arsenales conceptuales desde donde es pensada, así como visibilizar las tensiones internas que le constituyen y que, desde la lógica de la ciencia, posibilita la organización de esquemas de pensamiento para su comprensión. Para el campo investigativo de la infancia, la perspectiva histórica permite vislumbrar las formas de razonamiento instauradas desde las nacientes ciencias humanas y sociales, lo cual permite comprender uno de los momentos de su configuración. La creciente legitimidad del discurso científico le confiere al campo de producción simbólica un lugar destacado en esta discusión ya que es desde allí que son tomadas *referencias* que, en otro de los campos de nuestro análisis, contribuyen a difundir y viabilizar, mediante diversas estrategias políticas, ideales hacia este grupo poblacional.

Las anteriores reflexiones permiten vislumbrar dos campos: el primero configurado por la lógica de la ciencia y el segundo por la lógica de la difusión de referentes, buscando consensos sociales.

Para Bourdieu:

Los campos se presentan a la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en esos espacios, y que pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes (que en parte están determinados por las posiciones). Hay leyes generales de los campos (...) superando así la antinomia mortal de la monografía idiográfica y la teoría formal y vacía. Cada vez que se estudia un campo nuevo se descubren propiedades específicas, propias de un campo particular, al tiempo que se hace progresar el conocimiento de los mecanismos universales de los campos que se especifican en función de variables secundarias (1976, p. 112).

El análisis de cada uno de estos campos es necesario ya que una de las características de la discusión pedagógica finalizando el siglo XIX y durante el siglo XX es que se nutrió de la particular dinámica que asumió el campo de producción simbólica sobre la infancia, pero recontextualizando esta producción. El saber de la ciencia se coloca al servicio de la política, de la masiva escolarización de la población. La recontextualización como proceso introduce transformaciones, seleccionando aspectos puntuales de la producción que se realiza en el campo de investigación o de producción simbólica, con el fin de poner a disposición masiva algunos asuntos de las distintas disciplinas de lo social. En pocas palabras, lo que aparece para ser enseñado en la universidad o en la escuela, proviene del campo de producción simbólica.

Un campo es, entonces, un escenario estructurado, caracterizado por las tensiones internas fruto de diferentes gramáticas que le constituyen, enmarcado por presiones externas que se ejercen sobre él (económicas o políticas, por ejemplo). Contribuye a su vez a configurar sus *objetos de estudio* y a resaltar las disputas por la comprensión de los objetos en juego. Equivale esto a decir que el campo está constituido por la disputa en la que se han trenzado diferentes grupos por establecer una de las perspectivas.

Un campo, así sea el científico, se define entre otras cosas, definiendo objetos en juego [*enjeux*] e intereses específicos, que son irreductibles a los objetos en juego [*enjeux*] y a los intereses propios de otros campos y que no son percibidos por nadie que no haya sido construido para entrar en el campo (cada categoría de intereses implica la indiferencia a otros intereses, a otras inversiones, abocados así a ser percibidos como absurdos, insensatos, sublimes o desinteresados). Para que un campo funcione es preciso que haya objetos en juego [*enjeux*] y personas dispuestas a jugar el juego, dotadas con los *habitus* que implican el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes del juego, de los objetos en juego [*enjeux*], etcétera (Bourdieu, 1976, p. 113).

Entonces, como punto de partida es necesario reconocer que la infancia, en su forma escolarizada, emergió en el marco de determinadas condiciones de posibilidad y fue materializándose a lo largo del siglo XX. En lo que se refiere a la precisión sobre el término es posible decir que surge después de dos dilatados procesos que terminan convergiendo para revelar un campo de experiencias que no se podía haber formulado anteriormente. El primero de los procesos consiste en la objetivación de este grupo poblacional, que se aglutina en torno a un *concepto común* a la suma de individualidades. Como categoría

conceptual es posible describir y analizar este proceso: los historiadores de la infancia se han ocupado de ello. El segundo proceso se comprende en el marco de la fusión de la infancia, como categoría conceptual, al ser asumida como objeto específico de conocimiento, resultado del momento en el cual es tomada como *objeto* para la indagación desde las nacientes disciplinas sobre lo social: la historia de la ciencia daría cuenta de ello. Gesto desmitificador por excelencia que introduciría la ciencia en la compleja e imprecisa zona de lo humano y que estaría caracterizando un periodo específico de nuestra historia.

El encuentro de estos dos procesos, junto con su masiva escolarización y las prácticas pedagógicas que derivó, es lo que denomino *infancia escolarizada*, cuya aparición vislumbramos en el ocaso del siglo XIX. La historia de la educación y la pedagogía están dando razón de esta confluencia. Abigarrado proceso que amerita discusión.

El análisis de estos campos discursivos es posible gracias a la incorporación del naciente discurso científico sobre lo social a las preocupaciones de la pedagogía. Desde esta forma de razonamiento sobre la infancia postulamos, además, la posibilidad de pensar un más allá y, en consecuencia, se propone como punto de referencia necesario y como posibilidad para el análisis de las implicaciones que acarrea esta forma que asumió el pensamiento, cuando de comprender y explicar asuntos relacionados con los recién llegados se trata. La expresión *más allá de la infancia escolarizada* merece interés, entonces, sólo si los términos que la componen se mantienen en mutua y duradera tensión. La rápida conciliación de las dos polaridades disipará la energía del concepto inevitablemente.

La escolarización de la población

Queriendo historizar la idea de infancia, con la intención de vislumbrar las tramas que se han sedimentado en nuestra memoria cultural y que impregnan relatos y prácticas sobre lo que son los niños, varios investigadores señalan que desde un ordenamiento religioso católico, en la idea de instaurar y sostener su poder, se desarrollaron variadas prácticas educativas en las cuales los niños y los jóvenes de sectores populares fueron blanco privilegiado de intervención. Distintas órdenes religiosas se encargaron del cuidado y la moralización de este grupo poblacional, mediante la enseñanza de la fe y de las *buenas costumbres*. En esta dinámica de producción de la infancia, para los siglos XVIII y XIX, se vislumbran dos infancias: aquellas infancias *rudas*, de los pobres, de los marginados o de aquellos niños de sectores

populares, para quienes el vínculo con el trabajo y la calle desde muy temprano fue parte constitutiva de su vida. Y aquellas otras infancias, *las virtuosas*, las infancias normalizadas que encarnaron el ideal social (Varela y Álvarez-Uría, 1991). Como periodo particular del ciclo vital humano, diferente del adulto, la idea de infancia y la instauración de prácticas hacia ella, se generaliza a mediados del siglo XIX, cuando la idea de escolarizarlos masivamente gana peso político. Situación que contrasta con otro momento de la historia de la humanidad, en el cual, al no estar insertos en esta distinción social particular, los niños no poseían, ni escenarios particulares para su reclusión, ni conocimientos a su *medida*; participaban del mundo con los adultos, sin distinción.

Para aquellas infancias populares, con vínculos estrechos con la calle o el campo y sabedores del cotidiano mundo del trabajo, instituciones como la Escuela, la familia, los juzgados, contribuían a *diferenciarles*, mediante la configuración para ellas de unos estatutos y de escenarios públicos, en la tarea de organizar la sociedad bajo el ideal de un orden moderno. Estas infancias familiarizadas con la calle o configuradas al fragor del trabajo, han sido asociadas con la idea de *infancias peligrosas* o anormales, y para ellas, la formación básica, “la única posible”, será aprender a leer y a escribir, o el adiestramiento en manualidades (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 60). Las características atribuidas a estas infancias serán la falta de civilización, la grosería, la debilidad moral, la flaqueza de juicio, siendo representadas como presas de una particular *naturaleza* que los inclinaría al mal, aspectos que harán que sean pensadas como necesitadas de tutela e *impondrán* la obligatoriedad de encauzamiento, de disciplinamiento, justificando de antemano la necesidad de su gobierno.

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

En la tarea de configurar un orden social moderno, estas infancias representaban el lado oscuro de ese orden deseado. Para estas infancias la escuela y la pedagogía, como ortopedia social, tomaron la forma, principalmente, de contención y encauzamiento,

e instituciones como la escuela contribuyeron a legitimar su aislamiento e instaurar procesos moralizantes.

Estas infancias estuvieron destinadas a habitar varios tipos de instituciones. Unas de tipo pedagógico: escuelas, orfanatos, centros de formación. Otras, de carácter correccional: la prisión, los reformatorios y las casas de corrección; además de algunas de orden terapéutico: hospitales, manicomio y asilos (Foucault, 1982). Pero sobre todo, las escuelas públicas que, apelando a prácticas de regulación del tiempo y el espacio, disciplina y vigilancia del cuerpo y la conducta, fueron la esperanza de un *nuevo sujeto* y por esta vía, del orden social deseado. La institucionalización de la escuela obligatoria, en tanto mecanismo de control social, constituyó un dispositivo moderno para la infancia. En sus años de establecimiento, la obligatoriedad solo se aplicó a las *clases bajas*, ya que las *altas* no dudaban en instruir a sus hijos. La escuela se instauró como la única vía de acceso de los sectores populares a la *civilización*².

Es importante señalar que en las grandes ciudades de Occidente, hacia finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del XX, la educación de los niños y de los jóvenes se organizó por medio de una nueva tecnología social: los actualmente denominados sistemas educativos estatales y nacionales. El moderno dispositivo escolar es una novedad para el amanecer del siglo XX y la obstinada inclusión de los niños en las escuelas se constituyó en un acontecimiento para este periodo. Desde la escuela, entonces, se fija a la infancia a una institución de transmisión del saber, ligándolos a un proceso de formación mediante el influjo de ciertos conocimientos, en función de un orden determinado, que contribuye, también, a difundir representaciones legitimadas sobre la manera como deben ser los niños. Así, desde las escuelas

2 La escuela se convertía así en la única vía de acceso a la *civilización* de los sectores populares. Se establecieron así dos sistemas de educación: uno público para las clases populares y otro para las élites. Los científicos de lo social, tanto en Brasil como en Colombia, han privilegiado hasta ahora las investigaciones sobre la escolarización de los sectores populares. La manera en que los grupos de *élite* construyen su manera de ver el mundo y cómo y por medio de qué procesos esos grupos construyen una determinada manera de pensar sobre sí mismos y sobre los otros ha sido motivo, recientemente, de investigaciones. Este filón investigativo, desde una perspectiva histórico-sociológica, ha interrogado los modos de socialización y de escolarización de los niños y jóvenes oriundos de las familias más privilegiadas. Filón investigativo que comienza a ser explorado. Para el caso brasileño (Almeida y Nogueira, 2002). Para el caso del papel cumplido por *Anísio Teixeira*, en la Coordinación Nacional de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior CAPES, ver, (Bittencourt, 2009, 2010). Para el caso colombiano (Prieto, 2000).

se contribuyó decididamente a difundir a toda la sociedad prácticas y representaciones sobre lo que son y deberían ser los niños, así como los cuidados “necesarios” para ellos.

Siendo la infancia de sectores populares descrita en “situación de riesgo”, se hacía indispensable: la “atención directa del Estado”, la “construcción de un significativo número de escuelas para su protección”, la formación de maestros para su adecuado cuidado y formación. Así, la discusión política en las primeras décadas del siglo XX centró su atención en la necesidad de formar una “conciencia nacional” alrededor de la importancia de este periodo de la vida.

En el marco de este abigarrado proceso, las *Ciencias Humanas y Sociales*, característica importante del mundo moderno, fueron concretándose desde una *búsqueda de verdades*, aspecto que se tornó central, también, en la discusión pedagógica del periodo. Los fundamentos de esta manera de pensar se encuentran en el intento, desde el siglo XVIII, por organizar un conocimiento metódico sobre el mundo, con pretensiones de validación empírica. Esta irrupción de las Ciencias Humanas y Sociales modernas imprime elementos nuevos al discernimiento de lo político ya que, en su conjunto, contribuyen a instaurar *procesos de objetivación* que, en el marco del gobierno de los Estados nacionales, posibilita la incorporación de una nueva perspectiva para actuar sobre el territorio y su población.

Es posible decir que, gracias al empeño de las ciencias humanas y sociales, en el marco de los continuos desarrollos de cada uno de los conocimientos expertos, encargados de proveer teorías y herramientas metodológicas para conocer y actuar sobre la *realidad*, se han construido *objetos* para el pensamiento, que han contribuido, gracias a procesos discursivos, a materializar y legitimar prácticas y representaciones sobre el mundo. Las ciencias humanas y sociales modernas, retomando y contextualizando algunos aspectos legados por pensadores antiguos, en el marco de reflexiones ilustradas, contribuyen al proyecto de revisión crítica del estatuto de la política, en la tarea de construir *leyes propias y mecanismos constituyentes* que se articulen con la dimensión socio-cultural de la vida.

Especialmente desde mediados del siglo XIX, la especialización del conocimiento ha posibilitado importantes aportes a la discusión sobre el mundo social. El desarrollo del *conocimiento experto* en sus diferentes disciplinas –la historia, la sociología, la antropología y la psicología, entre otras– ha contribuido, de manera decisiva, a la *configuración* de un mundo tal como hoy lo percibimos (Wallerstein, 1996). Tenemos entonces que, desde finales del siglo XIX se materializó, en

el marco de particulares escenarios de producción simbólica desde las llamadas ciencias humanas y sociales, una *forma de razonamiento*. Conjuntamente y legitimado por el accionar de la política, mediante una masiva difusión de ideales, se ha contribuido a instaurar una manera de comprender el mundo social, junto con la idea de la posibilidad de incidir en la transformación de dicha *realidad*.

Desde una perspectiva socio política, la organización de los Estados Nacionales ha creado a lo largo de los dos últimos siglos un marco institucional para atender e intervenir la población en general³. Desde finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, la necesidad del Estado moderno de basar sus decisiones en el *conocimiento científico*, contribuyó al resurgimiento y reorganización de las universidades como principal institución para la creación y, mediante la formación de expertos en las diferentes disciplinas, la reproducción de dicha manera de conocer y actuar sobre el mundo. Desde la reconfiguración de las universidades se instaura un nexo entre política y conocimientos, como un ejercicio eminentemente racional, abstracto y vertical; proceso en el cual los conocimientos, provenientes del discurso científico se constituyen en pivote fundamental para la legitimación del accionar político. Las ciencias sociales y humanas se introdujeron como una tecnología para la reestructuración de la forma de ver, definir, evaluar e intervenir el territorio y sus diversos grupos poblacionales.

Así, a lo largo del siglo XX, las diferentes instituciones que configuran el privilegiado campo estatal acogen para su actuación *especialistas* en las diversas formas de descripción, análisis y regulación del cuerpo y el alma. De esta manera, el ejercicio del poder y el proceso de *gubernamentalización*⁴ están vinculados

3 Hobsbawm (1992) ha mostrado que en el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* se incorpora el sentido moderno del Estado, articulado a la nación y a la lengua, solo hasta 1884. En esta edición el Estado es concebido como "cuerpo político que reconoce un centro común supremo de gobierno" (1992, p. 11). En este sentido, Foucault ha señalado que el Estado no tiene esencia. El Estado "no es un universal, no es en sí mismo una fuente autónoma de poder. El Estado no es otra cosa que el efecto, el perfil, el recorte móvil de una perpetua estatalización o de perpetuas estatalizaciones, de transacciones incesantes que modifican, desplazan, trastornan, hacen deslizar de manera insidiosa, poco importa las fuentes de financiamiento, la modalidades de inversión, los centros de decisión, las formas y los tipos de control, las relaciones entre poderes locales, autoridad central, etc." (1979, p. 96).

4 Con la palabra "gubernamentalidad" designa Foucault (1994), tres cosas. 1. El conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas, que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja de poder que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber la economía política y como

estrechamente al papel de los expertos en la recreación y la administración de las distintas tecnologías.

Con esta novedosa preocupación política y científica sobre el niño, se asistió a la reconfiguración del campo del conocimiento pedagógico, formulada para este periodo en los marcos de las nacientes sociología y psicología modernas, aspecto que contribuyó a resignificar las concepciones imperantes sobre la *infancia y la escuela*. Corpus teórico que al incorporarse al saber pedagógico reconfigura las estrategias metodológicas, viabilizando la idea de una *escuela a la medida*. En adelante, hacer del niño alguien que *aprende en la escuela*, lo involucró de una muy particular manera en las transformaciones del razonamiento social que asociamos con la modernidad; transformación del razonamiento pedagógico que, mediante su análisis, permite comprender un importante periodo que contribuyó a definir "la modernidad como sociedad de la escolarización" (Carvalho, 1997, p. 95).

La convergencia de intereses en torno a una *nueva* comprensión de la escuela y de la infancia, al igual que la preocupación por las prácticas y por los procesos de formación de profesores, le imprime al periodo de nuestro análisis una dinámica particular. Reconfigurar el campo del saber pedagógico implicó, entonces, la implementación de una serie de estrategias en donde discursos que circulan desde las primeras décadas del siglo XX, buscaron legitimarse como saber pedagógico, utilizando para este fin adjetivos como *moderno, nuevo, experimental y científico*. Estrategias de legitimación que implicaron, entre otras, una amplia circulación de ideas en diversos formatos impresos (libros, colecciones para maestros, revistas especializadas, manuales escolares, traducciones de connotados pedagogos, libros didácticos, entre otros).

En el marco de la discusión sobre la manera de tornar científica la pedagogía, categorías como *niño escolarizado, desarrollo, inteligencia y aptitudes*, son debatidas con el propósito de instaurar procesos de formación de maestros en sintonía con estos elementos que serían constitutivos del nuevo modelo pedagógico. Tales categorías continúan contemporáneamente, con sus particularidades temporales y contextuales, siendo objeto de discusión en el campo educativo.

instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. 2. La tendencia, la línea de fuerza que, en todo occidente, no ha dejado de conducir hacia la preeminencia de ese tipo de poder que se puede llamar el *gobierno* sobre todos los demás: soberanía, disciplina. Lo que ha comportado, por un parte, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otra, el desarrollo de toda una serie de saberes. 3. El resultado del proceso por el que el estado de justicia de la Edad Media se vio, poco a poco, después del siglo XVI, gubernamentalizado (Foucault, 1994, p. 175-197).

Los métodos de la psicología experimental, empleados a la comprensión de este periodo de la vida humana fueron el símbolo de la modernidad: adicionalmente la aplicación pedagógica de los estudios de psicología del niño, los asuntos relacionados con la inteligencia y las aptitudes contribuyeron al principio de individualización de la escuela, confiriéndole el tinte científico a la discusión pedagógica del periodo (Sáenz, 2003). De hecho, pensar una *escuela a la medida*, en donde los niños fuesen el centro del proceso educativo, era imposible sin la producción de un *conocimiento*, producido en los marcos de la ciencia, sobre la infancia. Con la incorporación de la perspectiva psicológica a las preocupaciones de la pedagogía, en el marco de la pretensión de escolarizar masivamente a la infancia y tomando como horizonte político la configuración de naciones con específicas características, asistimos en las primeras décadas del siglo XX a la emergencia de la *infancia escolarizada*.

En este punto es necesario, dada la complejidad a la que nos enfrentamos, presentar una manera de ordenar la discusión. Para ello, es preciso delinear la discusión sobre la infancia en tres campos, relacionados entre sí, a la vez. El primero, dado por la abigarrada y elusiva, pero necesaria discusión en torno a la lógica de producción de conocimientos y las disputas internas que lo constituyen. El segundo, relacionado con los escenarios que recontextualizan esta producción y las características discursivas que asume este particular campo. Especial interés presenta esta discusión dado que es en estos escenarios donde profesores y profesionales que tienen presencia en la escuela son formados. El tercero, requiere que trabajemos sobre un campo que analice una particularidad que sobre este grupo poblacional evidenciamos: la profusa difusión de específicas imágenes sobre la infancia que circulan, gracias a los medios masivos de comunicación.

Como ya es posible entrever, desde esta perspectiva el discurso del maestro no es expresión de su subjetividad, es la singular realización de condiciones discursivas que se expresan desde la tensión que se establece en cada uno de los campos (producción, recontextualización, difusión). Con relación a la discusión sobre la infancia, entonces, el maestro y su práctica pedagógica no es punto de partida, es la materialización de complejos procesos. Por ello es importante organizar la discusión propuesta en los campos mencionados, señalando de paso que son históricamente constituidos y sujetos a una lógica que posibilita su análisis.

El campo de producción discursiva sobre la infancia

El campo de producción científica se caracteriza por colocar el énfasis, más en su método que en su objeto. En palabras de Canguilhem (1956, p. 390):

(...) la expresión *objeto de la ciencia* adquirió un nuevo sentido, ya no es sólo el dominio específico de los problemas y los obstáculos por resolver: también es la intención y el objetivo de la ciencia, el proyecto específico que constituye como tal una consciencia teórica.

Como fue dicho, los recién llegados, los nuevos en el mundo, fueron colocados también en el marco de unas matrices de interpretación que los colocaron en una *cronología secular* desde el siglo XVII. En este marco, dos imbricados macro-relatos se van poco a poco configurando en este periodo y contribuyen a impregnar la perspectiva con la cual es posible pensar el campo investigativo de la infancia. El primero, relacionado con la fuerza que en su momento le imprimió a la discusión sobre lo humano el discurso de la evolución de las especies y, el segundo, con el discurso del desarrollo. Ambos discursos incidirán en la lógica interna con la que se organizaran las nacientes disciplinas sobre lo social y determinarán la perspectiva con la cual se organiza la discusión en torno a puntuales objetos para la investigación.

Así, estructurar la comprensión de la realidad en esta lógica hizo que, para este mismo periodo histórico, los niños aparecieran como parte de un flujo universal humano y social (Ariès, 1978; Elías, 1998). En este marco, en las últimas décadas del siglo XIX y durante las primeras del siglo XX, la infancia comienza a escribir su historia en el terreno de la ciencia, tiñéndola con características provenientes del marcado énfasis en lo evolutivo y, además, en etapas de desarrollo, tanto cognitivo como físico; *necesitada*, en consecuencia, de ocupar espacios prefigurados, diferentes a los de los adultos, es decir, predestinada a ser intervenida decididamente⁵.

El siglo XIX configura la constitución, junto con la psicología, de una biología del comportamiento humano. Canguilhem da a este advenimiento tres razones: científicas, técnico-económicas y políticas.

5 Finalizando el siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX la literatura científica vio aparecer un significativo número de trabajos cuyo centro de reflexión fue el niño. Por citar sólo algunos ejemplos: Binet, A. (1909), *Las ideas modernas sobre los niños*. Claparède E. (1910). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Wallon, H. (1915), *La evolución psicológica de niño*. Marenholtz-Bülow (1896). *El niño y su naturaleza*. Gaupp R. (1927). *Psicología del niño*. Dewey, J. (1936). *La escuela y el niño*.

Las razones científicas se relacionan con la constitución de una biología como teoría general de las relaciones entre los organismos y el medio ambiente, lo que marca el fin de la creencia en la existencia de un reino humano separado. Las razones técnico-económicas contribuyen a comprender el desarrollo de un régimen industrial que orienta la atención hacia el carácter industrioso de la especie humana y señala el fin de la creencia en la dignidad del pensamiento especulativo. Las razones políticas se dirigen al final de la creencia en los valores de privilegio social y en la difusión del igualitarismo: el servicio militar y la instrucción pública se convierten en asuntos de Estado y la reivindicación de igualdad en los cargos militares y en las funciones civiles (a cada uno según su trabajo, sus obras o sus méritos) es el fundamento real aunque a menudo inadvertido, de un fenómeno propio de las sociedades modernas: la práctica generalizada del dictamen pericial, en sentido amplio, como determinación de la competencia y detección de la simulación (Canguilhem, 1956, p. 401).

Koselleck (1993) señala que, en adelante, la delimitación conceptual propia de la época se manifiesta en las características que asumen las discusiones que se hacen sobre el Estado, la sociedad y la economía, lo cual contribuye a identificar grupos, clases y agentes históricos. La entrada en acción de conceptos provoca unas transformaciones estructurales que afectan tanto a la sociedad como al concepto mismo. Así, el campo de producción simbólica sobre la infancia requiere de un estudio sincrónico de los conceptos que se combine con un principio diacrónico, es decir, además de seguir la sucesión de los significados de las palabras, posibilitando una comprensión de las transformaciones. Además, gracias al análisis de la situación actual, permita, comprender las implicaciones para los sujetos de dichos conceptos.

Lo específicamente moderno en los conceptos que componen el campo semántico de la infancia está constituido por dos rasgos que adquieren ellos dentro de este periodo y que los distinguen de todos los procesos históricos anteriores. En este marco, con el ingreso de las ciencias sociales y humanas se acrecienta una marcada temporización de las categorías socio-políticas que quedan insertas dentro de una filosofía de la historia por la que todo el acontecer humano se clasifica en periodos, fases o etapas del desarrollo. Se produce una periodización, con carácter teleológico casi siempre. El otro concepto que impregna fuertemente el escenario de discusión hacia la infancia, en tanto escolarizada, es el de democratización, instalando en el vocabulario social y político, la idea de escolarización masiva; lo que antes estaba restringido a ciertas élites se universaliza.

En el marco de estas consideraciones, se nos impone la pregunta por la manera como nos es posible comprender las relaciones que mantienen las producciones discursivas para la infancia y las mismas prácticas sociales en las cuales los sujetos actúan. Existe una conexión entre conceptos e historia, que es precisamente uno de los asuntos importantes de la discusión, en donde, al tener su propia historia, los conceptos buscan circunscribir, explicar y confrontar a la indócil realidad. Así, el significado y el uso de la palabra infancia no establece una relación de correspondencia con lo que denominamos realidad, se transforma de diversas maneras y cambia a diferentes ritmos y velocidades. Lógicas heterogéneas pero articuladas que, sin embargo, pretenden organizar la producción e interpretación de los enunciados que contribuyen a regir gestos y conductas. Contrastar el mundo de los hechos con el de los conceptos posibilita preguntarnos por la capacidad de los conceptos, bien para representar la realidad o para interferir en ella, asunto característico del campo de producción simbólica.

En el marco de los macro-relatos de la evolución y del desarrollo fue comprendida la infancia, lo cual contribuyó a instaurar una perspectiva en donde los niños son concebidos alrededor del *dato*, asunto que ha posibilitado asumir la infancia como *objeto a detallar* por la investigación, desde que las nacientes disciplinas científicas sobre lo social se ocuparon de ellos. Al posar sus ojos sobre este nuevo objeto de estudio –la infancia– fueron configurados los niños como *hechos de estudio para la ciencia*. El acontecimiento histórico de colocar a los niños en dependencia con una cronología secular, en relación con la pertenencia a una nación, en pocas palabras, en un particular vínculo con el mundo adulto, está relacionado, también, con el hecho que, desde las primeras décadas del siglo XX, la infancia fue considerada por la ciencia como *portadora de información*, lo cual posibilitó asumir que se estaba ante observaciones similares a los hechos que ocurren y se describen en las ciencias naturales.

Este reconocimiento nos coloca ante la tarea de considerar las implicaciones que para occidente tiene, como rasgo dominante, la ciencia y la perspectiva sobre el mundo instaurada desde este discurso. Como señala Elkana (1983), la ciencia es la más importante dimensión de la cultura occidental. Entonces, se puede ver la cultura occidental y sus occidentalizadas culturas, como la *Cultura de la Ciencia*, a la que están ligadas los aspectos místicos, religiosos, artísticos, musicales, ideológicos. Refleja el valor que se concede a la ciencia en cuanto *medio de producción de conocimiento fiable*. En este marco y para este particular período histórico, percibimos, gracias al

corpus documental analizado que en la lógica de las ciencias y su posibilidad de tener injerencia sobre problemas específicos, se depositó la ilusión de un futuro racionalizado, alfabetizado, limpio, exento de sufrimientos y, sin rastro de personas pobres.

Analíticamente, para el campo de producción simbólica, trabajar desde esta perspectiva implica prestar atención en las formas de razonamiento, en la estructura del *conocimiento*, ya que, como señala Elías (1994, p. 55):

Lo que llamamos conocimiento es el significado social de símbolos construidos por los hombres como palabras y cifras, dotados con capacidad para proporcionar a los humanos medios de orientación. Estos, en oposición a la mayoría de las criaturas no humanas, no poseen medios innatos o, como más frecuentemente se dice, medios instintivos de orientación. Los seres humanos tienen que adquirir al crecer, mediante el aprendizaje, los conjuntos de símbolos sociales, con sus correspondientes significados y, con ello, parten del acervo social de conocimientos de sus mayores.

Lo que entenderemos entonces como *formas de razonamiento*, está relacionado con *conocimientos*, con elaboraciones originadas por diferentes grupos, empeñados académicamente en presentar explicaciones lógicas para comprender los fenómenos. Conocimiento en latín se dice *scientia* y la ciencia es una de las características sobresalientes de la tradición cultural occidental. Desde el siglo XVII el razonamiento científico ha implicado que las teorías son confrontadas con los hechos, es decir, una de las condiciones básicas del razonamiento científico es cierta correspondencia, perfectible, entre teorías y hechos. Ahora bien, si los hechos o los fenómenos están ahí o son producidos por la teoría, es motivo de una detenida reflexión que será abordada más adelante. Lo importante, en pocas palabras, es que tenemos posibilidad de formular *teorías* y comprender, en el marco de ellas, los fenómenos y, se espera que algo de los hechos sea asido por la teoría y que la teoría pueda decirnos algo correspondiente a los fenómenos. Rasgo fundamental del campo de producción simbólica que se distingue claramente de las ideologías y de las religiones; lo cual nos coloca frente a, por un lado, la importante pregunta por las conceptualizaciones sobre la infancia, derivadas de teorías calcadas de los moldes del evolucionismo y del desarrollismo y, por otro, en los efectos que produce el despojar de sus referentes míticos e idealizados la imprecisa zona que configura lo humano.

En consecuencia, delinear el campo de producción simbólica implica reconocer como necesaria una discusión entre lenguaje e infancia. Para las primeras

décadas del siglo XX, momento de la emergencia de los discursos científicos hacia la infancia, se estaba ante la creencia que el lenguaje nombra los objetos y que los sujetos están delante de los objetos, que no existen mediaciones, en consecuencia los niños fueron en su objetividad asumidos. Se postuló, que la descripción y manipulación de los “objetos sociales” (infancia, desarrollo, inteligencia, por ejemplo) que circularon profusamente en escenarios pedagógicos desde las primeras décadas del siglo XX, como *narrativa científica*, correspondía *efectivamente* a la misma manera como funcionaba la realidad. Es decir, se postuló que habría *transparencia* entre descripción científica y realidad. El lenguaje, entonces, se percibió como una nomenclatura adecuada a lo real. Percepción y discurso para estas nascentes ciencias humanas y sociales se concibieron como asociados: el universo del lenguaje coincidiría con el universo humano.

El proceso de recontextualización: la producción de la infancia escolarizada

En el periodo señalado, el anhelo político de masiva escolarización de los niños conduce a una fuerte discusión pedagógica, en donde las *revelaciones* provenientes de los análisis, descripciones y prácticas que, desde el particular campo de producción discursiva sobre la infancia, representado por las nascentes sociología y psicología en su especificidad, la del niño, son importantes. De esta manera, es posible decir que una de las características de este campo es la enseñanza, lo cual lo hace resonar como categoría importante de la pedagogía, es decir, como discurso acerca de la enseñanza.

Es necesario, en consecuencia, distinguir entre pedagogía y práctica pedagógica y, cuyo punto de intersección es el conocimiento, como quedó señalado. En otras palabras, identificar, clarificar y trabajar en el campo de producción discursiva sobre la infancia, es fundamental para nuestro particular interés. La pedagogía, estaría, entonces, entre el saber y la práctica. El campo pedagógico, como escenario recontextualizador, con un marcado énfasis en la comunicación y la transmisión de ideales sobre el mundo opera mediante la organización y la selección de conocimientos. Siguiendo a Mario Díaz (1997), es posible decir que el campo pedagógico operaría como un campo de recontextualización oficial de los discursos sobre lo social. Campo en el cual diferentes grupos intelectuales pugnan, además, por el control de las posiciones y las orientaciones discursivas de ese campo pedagógico.

Con la legitimidad que otorga el discurso científico y con la fuerza política que confiere la difusión de ideales, desde variados formatos institucionales:

universidades, institutos, colegios, escuelas normales, por ejemplo, y haciendo uso de profesores, libros y revistas, poco a poco se ganan múltiples espacios de legitimación y, desde ahí, se difunden perspectivas *autorizadas* sobre el mundo. Para el periodo de nuestro interés, como ha sido esbozado, la infancia no sólo es, entonces, un campo de preocupaciones teóricas es, sobre todo, un escenario de proyecciones asumidas, por una manera de entender el vínculo entre la psicología y la pedagogía. Se percibe en estos escenarios una legitimidad tomada de *formas de razonamiento* predominantemente académicas (lógica escritural y legitimidad proveniente de la lógica del discurso de la ciencia) que contribuyó a su vez, tanto a su justificación social, como a instaurar su pertinencia para el alcance del anhelado desarrollo. Lo cual contribuyó a instaurar estrategias aceptadas para formular preguntas e instaurar procesos de formación que en su momento contribuyeron a contornear y tinturar, de una particular forma, al dato empírico, *organizándolo y ordenándolo*.

Gracias a la perspectiva instaurada desde las primeras décadas del siglo XX, proveniente del discurso científico, específicamente desde la moderna sociología y psicología, las clasificaciones sobre la infancia, en tanto escolar, son presentadas como atemporales y universales, sin ninguna base aparente en la localidad particular o en la relación concreta de tiempo y espacio (Popkewitz, 2001). Haciendo uso del discurso científico, pero en el marco de procesos recontextualizadores, se instaura una poderosa matriz desde donde se difunden significados que contribuyen a instituir marcos interpretativos que posibilitan prácticas y representaciones desde los cuales, sujetos e instituciones orientan prácticas en torno a la infancia. Construcción histórica, que enmarca patrones de juicio definidos históricamente, que posibilita comprender la escuela como producto histórico de la interacción entre dispositivos de normalización pedagógica y de particulares prácticas pedagógicas.

Es posible decir que, de una pedagogía fuertemente influenciada por la medicina y pautada en prácticas higiénicas, con el énfasis puesto en los nuevos discursos científicos sobre la infancia, se pasó a una pedagogía regida por la moderna psicología y su énfasis colocado en la inteligencia, las aptitudes y la medición. Gracias a la legitimidad otorgada por los discursos científicos sobre la infancia, en el marco de variados procesos recontextualizadores se contribuyó a homogenizar la mirada hacia la infancia.

Este campo, caracterizado por procesos recontextualizadores, entonces, está relacionado con los efectos que produce la enseñanza de estas discipli-

nas en universidades y en normales superiores, por ejemplo, así como en la obligatoriedad que, desde la legislación, se estableció de la enseñanza de esta forma de razonamiento sobre la infancia en procesos de formación de profesores.

Materializar culturalmente una concepción de infancia: la escolarizada, fue posible, entonces, luego que desde la *ciencia*, en los moldes de teorías de la evolución y el desarrollo se formularan puntuales conceptualizaciones acerca de los niños. Posibilitó, en adelante, mediante una compleja dinámica que implicó, el ajuste de la legislación, la difusión de determinados contenidos en variados formatos y un fuerte proceso de formación de profesores, hacer escolares a los niños, asunto que, además, contribuyó a configurar y generalizar la idea moderna de niñez. La psicología, con apoyo de las preocupaciones pedagógicas, se convirtió en un dominante saber prescriptivo, llegando incluso a proponer estrategias para hacer *eficiente* la vida humana.

Reconocer los macro-relatos propuestos desde los discursos científicos para la infancia y sus efectos sobre las prácticas pedagógicas posibilita vislumbrar la forma a través de la cual estas sociedades reproducen en los discursos hacia la infancia sus sistemas de conocimiento, sus códigos de percepción, sus sistemas valorativos, en la *realidad configurada para la misma infancia*. Como ha sido señalado, diferentes conceptos provenientes del discurso científico sobre lo social cargan tras de sí historias vinculadas con desarrollos disciplinares específicos que fueron elaborados como conceptos en medio de contextuadas discusiones disciplinares.

Para el campo pedagógico, más que el *objeto* en sí, lo que se buscó cambiar fue la perspectiva de él y, por ende, contribuir a cuestionar políticamente prácticas admitidas culturalmente. Los niños fueron colocados dentro de una lógica temporal-espacial en donde se les concibió como parte de una cronología progresiva (evolución), así como dentro de una estructura del desarrollo social y cognitivo jerarquizada (desarrollo). A través de esta *forma de razonamiento pedagógico*, los individuos más nuevos en el mundo, los recién llegados, pudieron ser asumidos como parte de un sistema de relaciones sociales: en adelante como *niños escolarizados, educandos, en proceso de desarrollo*.

Sabemos que la aparición en el panorama social de los discursos científicos sobre lo humano, al ser incorporados a las preocupaciones pedagógicas, posibilitó la transformación de las dinámicas escolares. La incorporación de los *discursos científicos* al campo pedagógico contribuyó a su reconfiguración, asunto que nos permite formular hoy preguntas, tanto sobre

la misma especificidad del campo pedagógico, como sobre la especificidad del campo científico sobre lo social, pasando por la pregunta sobre los efectos que adquieren estos conocimientos al ser utilizados en procesos de formación de profesores. Asunto que se complejiza aún más si pensamos en la imagen de sujeto y de sociedad que fue configurada por las ciencias sobre lo social y que ganó mayores escenarios de difusión gracias al papel político de la pedagogía.

La homogenización de la mirada hacia la infancia: la circulación de imágenes

Si como enunciamos, la infancia se convirtió en objeto privilegiado para la ciencia y la pedagogía, a su vez, las imágenes de niños en diferentes circunstancias y contextos se constituyen en fascinación. La infancia fue convertida en ícono que busca, por analogía, representar: dulzura, delicadeza, ingenuidad, protección, cuidado, amor, entre otras. La pregunta que se impone es cómo se produjo este *efecto de analogía*.

Este *efecto de analogía*, señala Sercovich (1977), se caracteriza por constituir un problema semiótico fundamental y por no reducirse a una cuestión empírica, perceptual o “fenomenológica”; su estudio exige proponerlo como objeto de investigación dentro de un ámbito más amplio que incluya al conjunto de los procesos de significación de los que deriva cierta “sensación de realidad” (pp. 29-30). Esta sensación de *algo* que “se parece a aquello a lo que alude”, que existe *algo* aprehensible que nos conecta inmediatamente con la realidad es motivo de pregunta para este campo. En consecuencia, el tercer campo está circunscrito por esa compleja relación entre imagen y representación, característico del papel que cumplen contemporáneamente en la sociedad los medios masivos de comunicación, en donde el testimonio periodístico o el efecto reflejo producido por las imágenes, por ejemplo aquellas aparecidas en los manuales escolares, dan con frecuencia un efecto de veracidad.

Como punto de referencia, entonces, están los dos subcampos esbozados, que contribuyen a presentar aristas puntuales de la particular discusión hacia la infancia: el proveniente del campo de producción y su lógica interna y los distintos escenarios de su recontextualización y las banderas políticas que asumen. Es desde el discurso de la ciencia, como característica central del periodo histórico en el cual nos encontramos, que el campo de producción discursiva que gira alrededor de la infancia ha contribuido, gracias a poderosos procesos recontextualizadores, a instaurar divisiones que, dada la legitimidad del discurso auto-

rizado, contribuyen a hacer ser lo que designan, con capacidad de hacer existir en las conciencias y en las cosas las divisiones otorgadas para el mundo social.

Para las imágenes, la consecuencia más importante de esta condición producida es que la fotografía o los dibujos, como material signifiante, se presenta como carente de determinantes históricas concretas, invisibilizando los mecanismos que contribuyen a su determinación. Esta capacidad de un discurso, para remitirnos en forma directa a la realidad, es lo que Sercovich llama *dimensión imaginaria*, es decir, se instaura una ilusión referencial que indicaría que estamos frente a algo que existe independientemente de nosotros. Que existe cierta transparencia, que se ofrece como ventana abierta para contemplar la *realidad*. Este discurso oculta sus propias condiciones productivas. La constitución de las imágenes en un complejo sistema de transformaciones que pone en juego numerosos mecanismos: ocultamiento del significado, remisión directa a la realidad, ausencia de referentes que permitan comprender las condiciones de producción. Sercovich denomina imagen a la unidad analítica de todo proceso discursivo en su dimensión imaginaria, es decir, en su capacidad de reenvío directo a la “realidad”, en donde actúa el “efecto de analogía” o “ilusión referencial” (1977, p. 32).

A manera de cierre

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

Este proceso busca interrogar los conceptos que, gestados en el desarrollo histórico de las mismas ciencias humanas y sociales fueron constituyéndose

poco a poco e imponiéndose, gracias al ejercicio legitimador de las mismas ciencias sociales y humanas y a los procesos de difusión, y que hoy encontramos como efecto en el sentido común, anclados en la manera como nos relacionamos con el mundo. Así, uno de los desafíos metodológicos del campo de indagación sobre la infancia es precisamente configurar procesos de historización de los conceptos que, generados en el marco de momentos y dinámicas particulares en diferentes disciplinas, han abordado fenómenos particulares de la infancia. Tarea necesaria para la desnaturalización de la mirada, entendiendo que, la clasificación del conocimiento, la gestión de lo simbólico, así como sus usos y apropiaciones son un asunto político.

Si el concepto no es el simple significado de una palabra, ya que, al interactuar con el tiempo histórico, los conceptos cambian su significado y, por ello, no son sólo indicadores, sino también factores de la realidad histórica, entonces, trabajar investigativamente alrededor de la historicidad de los textos, posibilita comprender el sentido de los conceptos. Esta perspectiva analítica, en palabras de F. Saussure (1916), pretende para el campo investigativo de la infancia recuperar la *lengua* y no sólo el *habla*.

La noción de campo supone una ruptura con la representación realista, lo cual lleva a destacar el efecto del discurso sobre la comprensión. Por ende, desde la metáfora del campo, se busca minimizar la ilusión de estar instalados en la idea de la acción directa que se efectúa en una interacción con el mundo. La perspectiva esbozada en este ensayo privilegia la estructura de las relaciones constitutivas del espacio del campo, lo que impone la forma que pueden adoptar las relaciones visibles de interacción y el contenido mismo de la experiencia que los investigadores, por ejemplo, pueden tener en él.

El lenguaje es asumido como el agente constitutivo de la conciencia humana y de la producción social de significado. Nuestra percepción en el mundo pasa por el lente de las percepciones pre-codificadas del lenguaje. La idea de un universo objetivo, independiente del discurso y universalmente comprensible, por encima de la pertenencia a un sistema dado de lenguaje es considerado una ilusión (Kristeva, 1969).

Desde esta perspectiva el lenguaje y el discurso no son considerados como un reflejo de la realidad social, sino como constituyentes de la misma. Se entiende que es a través del lenguaje y del discurso que la realidad social y psíquica inevitablemente se construye. Lo cual lleva a reiterar que los niños, niñas y jóvenes son sujetos contemporáneos por

excelencia. Ellos no traen en su propia experiencia la carga del discurso. Se insertan en él, respondiendo, contingentemente, a su contemporaneidad, lo cual es, precisamente, uno de los retos del campo investigativos de las infancias ¿cómo es posible comprender esto?

Dirigir la atención hacia las formas de razonamiento, como poder productivo de la realidad mediante el discurso, implica descentrar epistemológicamente al sujeto. Centrar la atención en la lógica discursiva propuesta por el conocimiento experto –sus formas de razonamiento–, aquel que ha sido producido hacia la infancia, no pretende desembarazarse del sujeto, sino desprenderse de las prácticas de ordenamiento que definen el campo y, en él, constituyen el potencial marco de actuación de los sujetos.

Descentrar al sujeto supone considerar la producción histórica de principios como variables, es decir, como fabricaciones, en el doble sentido de ficciones configuradoras: narrativas *con* posibilidad de producir como efecto realidades subjetivas, cuyos marcos de referencia son esas mismas narrativas históricas y culturales que contribuyeron a configurarlas.

Así, la discusión entre lenguaje y conocimiento, como eje que atraviesa la discusión sobre el campo investigativo de la infancia, contribuye a formular dos preguntas: ¿cómo comprender la condición humana? la primera y, la segunda, en el marco de la discusión de las ciencias humanas y sociales y sus procesos recontextualizadores ¿cómo éstas ciencias, asumen la condición humana? ¿Qué imágenes sobre la infancia vehiculizan? ¿Con qué efectos?

Hay dos razones por las cuales el lenguaje se postula como importante para la comprensión de la condición humana, asunto relacionado directamente con la infancia y los estudios que se emprenden para comprender este particular momento de la vida humana. Una de ellas está relacionada con la fuerte sospecha que el lenguaje es una propiedad humana exclusivamente; propiedad que no ha variado desde hace siglos. La segunda, es que el lenguaje está relacionado directamente con el pensamiento.

Para finalizar, la anterior discusión impone una precisión metodológica: lo que hoy denominamos niños –los recién llegados–, son esos “seres pequeños” que han existido siempre. Pero el niño, la niñez y, por ende, la infancia, son expresiones que nombran, también, conjuntos de saberes, representaciones y prácticas que los *adultos* han construido históricamente para asignarles lugares y funciones en nuestras sociedades. Así, una discusión sobre el campo investigativo de la infancia, implica, en palabras de Estanislao Zuleta (1986), aprender a pensarlo.

Referencias bibliográficas

- Almeida, F. A. e Nogueira, A. (2002). *A escolarização das elites. Um panorama internacional de pesquisa*. Rio de Janeiro: Vozes, Petrópolis.
- Ariès, Ph. (1978). *História social da criança e da família*. Brasil: Guanabara.
- Ariès, Ph. (1995). El niño y la calle de la ciudad a la anticiudad. En Ph. Ariès. *Ensayos de la memoria 1943 – 1983* (pp. 283 – 310). Bogotá: Norma.
- Bittencourt, A. (2009). Trajetória de herdeiro entre dois projetos políticos. *Educação e Pesquisa*. Sao Paulo, v. 35, (Nº 1), 99-112.
- Bittencourt, A. (2010). Uma Fundação para modernizar o Brasil: A coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior-CAPE. Ponencia VI *Encuentro Internacional de Investigadores RED Educación, Cultura y Política en América Latina*. Puebla: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bourdieu, P. (1976). Algunas propiedades de los campos. En P. Bourdieu *Cuestiones de sociología*. Madrid: Itsmo.
- Bourdieu, P. (2002) [1982]. *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1989). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Bourdieu, P. y Wacquant, J. D. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bustamante, G. (2007). La inteligencia y la educación. *Materiales del Laboratorio de Psicoanálisis y Educación*, 1, p. 21-35. Bogotá.
- Bustamante, G. (2009). Investigación, psicoanálisis y educación. *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 2, 249-260.
- Canguilhem, G. (2009) [1956]. ¿Qué es la psicología?. En *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chagas de Carvalho, M. (1997). Manuales de pedagogía, materialidad de lo impreso y circulación de modelos pedagógicos en el Brasil. *Revista Colombiana de Educación*, 52, pp. 92-113. Bogotá.
- Chagas de Carvalho, M. (1998). *Molde nacional y fôrma cívica*. Bragança Paulista: Universidade de Sao Francisco-CDAPH-IFAN.
- De Freitas Campos, R. (2008). História da psicologia e História da educação-conexões. En C. Greive Veiga e T. de Lima e Fonseca (Orgs.), *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica.
- Desrosières, A. (1995). ¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado. En *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, 20, pp. 19-31.
- Díaz, M. (1997). Pedagogía, Discurso y Poder. En M. Díaz y J. Muñoz (eds), *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: CORPRODIC.
- Elkana, Y. (1983). La ciencia como sistema cultural: una aproximación antropológica. *Boletín Sociedad Colombiana de Epistemología*, Colombia. Vol. III, pp. 65-80, Bogotá.
- Elías, N. (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: Piqueta.
- Elías, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Freud, S. (2001) [1920]. *Psicología de las masas y análisis del yo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (2001) [1982]. El sujeto y el poder. En Dreyfus H. – Rabinow P. *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1994) [1973]. La verdad y las formas jurídicas. En *Estrategias de poder, Obras esenciales*, vol. II, España: Paidós.
- Foucault, M. (2007) [1979]. *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gramsci, A. (1970). *Antología*. Sacristán M. Selección, Traducción y Notas. México: Siglo XXI.
- Hobsbawm, E. (1992). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Crítica.
- Hobsbawm, E. (2002) [1994]. A invenção das tradições. En E. Hobsbawm e Terence Ranger (Organizadores). *A invenção das tradições*. Brasil: Paz e Terra.
- Kristeva, J. (1969). *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. España: Fundamentos.
- Miller, J. (1998a). *Estructura, Desarrollo e Historia*. Bogotá: Gelbo.
- Miller, J. (1998b). Freud y la teoría de la cultura. En Elucidación de Lacan. *Charlas brasileñas* (pp. 283-300). Buenos Aires: EOL-Paidós.
- Nietzsche, F. (1887). *La génesis de la moral*. Buenos Aires: Bureau.
- Prieto, V. (2000). *El Gimnasio Moderno y la formación de la Elite Liberal Bogotana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Popkewitz, T. (2001). La producción de la razón y el poder: historia de currículo y tradiciones intelectuales. En M. Aguirre Lora (coord.). *Rostros históricos de la*

educación. Miradas, estilos, recuerdos. México: Fondo de Cultura Económica-UNAM.

Popkewitz, T., Franklin, B., Pereyra, M. (Comps.). (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y educación.* Barcelona: Pomares.

Sáenz, O. J. (2003). Las ciencias humanas y la reorientación de pedagogía. En J. Sáenz et. al. *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, (pp. 13-42). Madrid: UNED.

Saldarriaga, O. y Sáenz, O. J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI - XX. En P. Rodríguez y M. E. Mannarelli (comps.). *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 389 - 415). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Saussure, F. (1945) [1916]. *Curso de lingüística general.* Buenos Aires: Editorial Losada. Biblioteca de Obras Maestras del Pensamiento.

Sercovich, A. (1977). *El discurso, el psiquismo y el registro imaginario. Ensayos semióticos.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela.* Madrid: La Piqueta.

Wallerstein, I. (coord.). (1996). *Abrir las ciencias sociales. Reporte de la Comisión Gulbelkian para la reestructuración de las ciencias sociales.* México: Siglo XXI.

Zemelman, H. (2003). *Conocimiento y ciencias sociales. Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos.* México: Universidad de la ciudad de México.

Zuleta, E. (1986). Teorías freudianas de la infancia. En *Boletín de Estudios Psicoanalíticos*, I, (1). Cali.