INGRID DELGADILLO*

LA INFANCIA EN LA PERSPECTIVA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Algo está cambiando, tal vez definitivamente, en nuestra infancia. El niño era un ser indefenso, que necesitaba nuestro amor, nuestros cuidados y nuestras enseñanzas. Debía obedecernos porque su razón era incompleta y sus conocimientos no eran útiles en la sociedad de los adultos. Infancia era igual a dependencia, obediencia y heteronomía. Y ahora, ¿por qué tienen que obedecernos?

(Narodowski, 1999).

Resumen

El grupo infancia y sociedad, del proyecto curricular Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, desde hace tres años trabaja alrededor de lo que implica para la infancia el proceso de socialización en los escenarios educativos; indaga sobre la construcción histórica de la representación social de la infancia, tomando como marco el ámbito europeo, integrando y releyendo los aportes que algunos historiadores del tema han planteado en nuestro contexto.

En el escrito se reflexiona sobre la categoría de niñez entendida inicialmente como "adultos en miniatura", y el desplazamiento de dicha noción hacia los procesos de privatización de la infancia en los espacios familiares y escolares y la consecuente configuración de subjetividades ancladas tanto en el niño "hijo" como niño "alumno", a lo cual se denominará "niñez institucionalizada". A ese respecto se considera en los contextos europeo y colombiano, tres fenómenos socioculturales capitales en la construcción de la "infancia": el surgimiento del Estado moderno, de la institución escolar y la aparición de una nueva afectividad hacia el niño. Así mismo, se deja abierto el tema, planteando cómo hoy la infancia está siendo comprometida, transformándose en razón a las relaciones que se establecen en la actualidad con el mundo massmediático y tecnológico, entre otros aspectos.

*Profesora Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Coordinadora del Grupo de investigación *Infancia y Sociedad*. Proyecto curricular Licenciatura en Educación Infantil, Facultad de Educaciòn de la UniversidaPedagógica Nacional. E-mail: ingriddelgadillo@yahoo.com Conforman el grupo las profesoras: Luz Magnolia Pérez S., Betty Sandoval G. y Esperanza Bonilla P.
Texto recibido el 23 de abril de 2004 y aprobado el 12 de junio de 2004.

Palabras clave: *Infancia, representaciones sociales, historia, escuela, familia, moralización, privatización, subjetividades, transformación, rol materno, institucionalización.*

Abstract

The "Childhood and Socialization Group" as a part of the "Curricular Project for Licenciate in Children Education at Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia, S.A.) has been dealing with implications for children through the socialization process in educational sceneries, starting from research on historical construction of childhood social representation, taking the European field as a framework and both integrating and reviewing some historians' contributions to the issue for setting them up into our own context.
It is discussed in the document about childhood meaning initially understood as some kind of "Adults in Miniature" and its spreading toward the childhood privatization processes in family and school environments and the resulting subjectivity shaping on the basis of the relation 'son/student' which will be known as "Institutional childhood".

Moreover, the issue remains open, for inquiring how nowadays childhood is being transformed or left aside in view of the relation established for example with mass media and technological world.

Key words: *Childood, social representations, History. School, family, moralizing, privatization, subjectivities, transformation, mother´s role, institutionalizing.*

Introducción

El presente documento tiene como fin exponer, en primer lugar, una aproximación histórica a las representaciones sociales de infancia, considerando que éstas constituyen referentes de sentido desde las cuales los agentes educativos, y adultos en general, construyen las prácticas de socialización, las formas de interacción pedagógica y apropian discursos institucionales en relación con la infancia, configurando unas subjetividades infantiles ligadas a principios de heteronomía, dependencia y "no saber". Así mismo, plantea cómo dichas representaciones han sido construidas en el marco de transformaciones de tipo económico y cultural en el largo plazo y han implicado la redefinición de la relación que los adultos establecen con esta población, exigiendo mayores niveles de atención, de cuidado, pero también de control.

En segundo lugar, el artículo pretende situar la discusión que actualmente se desarrolla alrededor de la niñez y las transformaciones que la complejidad de la época están generando en su estatuto como menor y como categoría social instituida, en tanto, consideramos necesario aportar elementos que permitan a quienes trabajan en el campo de la educación infantil o afines, identificar las lógicas que subyacen en estos procesos, de manera que sea posible construir nuevos sentidos, al igual que cuestionar y replantear los modelos pedagógicos desde donde aparentemente se forman sujetos libres, pero coaccionados y dependientes, tal vez ya no exclusivamente desde la palabra adulta, sino desde los medios de comunicación, o desde sus propias lógicas.

Finalmente, este documento busca contribuir con la generación de debates y posturas colectivas en torno a la infancia como una categoría que se construye histórica, social y culturalmente desde la cotidianidad, pero también desde los discursos públicos, académicos y mediáticos.

1. Representaciones sociales[1]: consideraciones conceptuales

El término "representación social" fue usado inicialmente, en el campo de la psicología social por Serge Moscovici (1961). Este autor retomó de la sociología el concepto de "representaciones colectivas", aportado por Emile Durkheim, el cual aludía a las "construcciones colectivas que trascienden a los individuos, que existen independientemente de los sujetos que las utilizan y pertenecen al acumulado cultural de las colectividades" (Ramírez, 2000).

Aunque el término "representaciones colectivas" había sido utilizado fundamentalmente en el campo de los estudios antropológicos y lingüísticos, para hacer una aproximación a los distintos sistemas culturales de las llamadas entonces "sociedades primitivas" o tradicionales (Viveros, 1993), Moscovici lo trasladó

[1] Circulan actualmente en los discursos académicos una serie de términos como, psicología ingenua (Heider), psicología y pedagogía popular (Bruner), que a pesar de tener para algunos autores connotaciones muy particulares, tendría que ver en esencia con procesos cognitivos activados por las personas en su vida cotidiana o saber del sentido común, que está también estrechamente relacionado con las representaciones sociales. Por lo tanto, usaremos los términos con esta connotación.

a las sociedades modernas, reconociendo en las representaciones que denominó *sociales* su carácter dinámico y generador, cuestionando la condición estática y preestablecida que tenían en la visión clásica y otorgándole al sujeto un papel activo y constructor de las dinámicas sociales.

A través de esta aproximación Moscovici, reconoce y restituye el valor del saber corriente o del "sentido común", que está enraizado en nuestra lengua y en nuestra vida diaria, en contra de la idea que le atribuye un carácter incorrecto, de ignorancia, degradado y una condición de no racionalidad al pensamiento que lo genera. Sostiene que "el conocimiento del sentido común no puede ser tan incorrecto y equivocado si es adecuado para la vida diaria" (Castorina, 2003).

En este sentido, argumenta cómo, al lado de la ciencia y de la ideología, existe el sentido común, que debe ser considerado y que "así como uno habla acerca de un sistema de conocimiento científico, también puede hablar de un sistema de conocimiento de sentido común, que está relativamente bien estructurado y es muy rico" (Castorina, 2003). Además, el conocimiento científico y la ideología penetran en la cultura porque se transforman en un conocimiento común y en un lenguaje compartido.

Esa posibilidad de explorar en torno a las representaciones sociales, pone de manifiesto los razonamientos que hacen las personas en su vida cotidiana, las categorías que utilizan para dar cuenta de la realidad, la manera como comprenden el mundo y actúan en concordancia con ello. Es un conocimiento de tipo práctico, presentado y asumido por el individuo como mundo instituido; por tanto, permite dilucidar la lógica del pensamiento social y de la cultura, pero también de distintas realidades subjetivas. Tiene que ver con una forma de organización del pensamiento que pone en evidencia las teorías implícitas sobre el mundo social.

Después que Moscovici sentó las bases de la teoría de las representaciones sociales, muchos autores han venido trabajando en torno a este campo, entre ellos Ibáñez (1994), quien señala que las representaciones sociales son productos socioculturales, lo que implica que son estructuras significantes preformadas a partir de las cuales se interpreta la realidad, pero no son sólo reflejo de la realidad, sino que intervienen en su elaboración; es decir, contribuyen en su configuración. Por lo tanto, no sólo inciden en la realidad social, sino que también inciden en su construcción.

Estas lógicas no se presentan como un *corpus* coherente e integrador de sentidos y saberes, sino que lo hacen de manera, incluso, contradictoria, pero adaptables a las exigencias de la vida cotidiana.

Denise Jodelet (1986), ubica las representaciones sociales en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Este concepto concierne a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria; se relaciona con el conocimiento espontáneo, ingenuo, denominado habitualmente como conocimiento de sentido común o pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este saber se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Es pues, un conocimiento práctico, socialmente elaborado y compartido.

Jodelet (2000) plantea, además, cómo las representaciones sociales son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción y de instrumento de lectura de la realidad. Son forjadas en la interacción y en el contacto con los discursos que circulan en el espacio público y están inscritas en el lenguaje y las prácticas. Al respecto, Moscovici afirma que lo que da el carácter social a las representaciones no son tanto sus soportes individuales o grupales, como el hecho de que son elaboradas durante los intercambios comunicativos y la interacción social.

Las representaciones sociales se configuran o construyen especialmente en los procesos de comunicación[2]. Para Moscovici, la comunicación forma parte del estudio de las representaciones porque éstas se generan en este proceso y luego se expresan a través del lenguaje. Por lo tanto, acceder a las representaciones sociales, implica necesariamente pasar por el lenguaje como generador de realidad.

Construimos sentido mediante el lenguaje y el modo narrativo parece ser el más ajustado para el mundo de la interacción social. Nos construimos en la interacción con los otros, a través de éste y por esta misma vía, hacemos evidentes las representaciones del mundo en el que vivimos. Son las narrativas, los relatos, los que generan y sostienen una realidad social (Gergen, 1996).

Así, los relatos dan cuenta de las representaciones; más que ser un reflejo de la realidad, contribuyen a crear y recrear el sentido. Siguiendo a Bruner (2000), "es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como la cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros".

Pero, además, las representaciones sociales ponen en evidencia su rela-

[2] Es importante destacar aquí el peso que tienen en el mundo actual los medios masivos de comunicación para transmitir modelos, pautas, estereotipos que contribuyen a configurar las representaciones sociales.

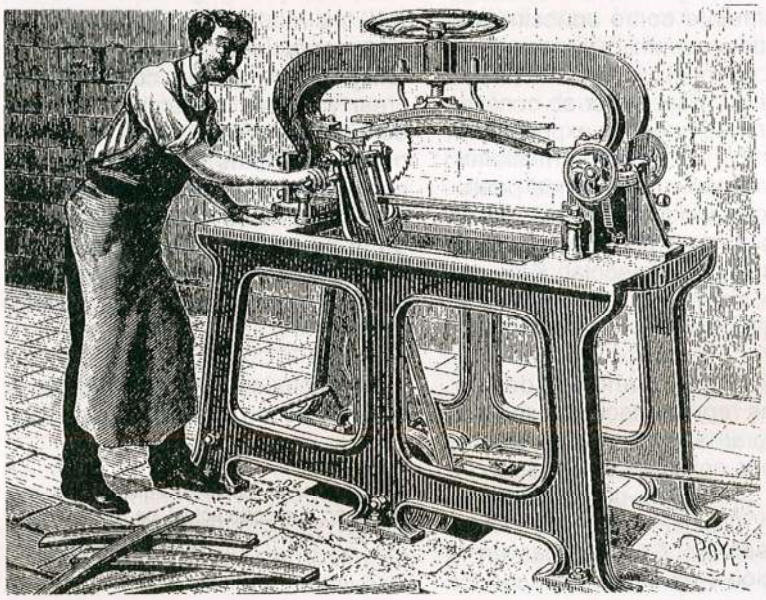
ción con la cultura al estar inscritas en fenómenos históricos y configurarse no sólo desde vivencias individuales, aisladas y atemporales, sino en el marco de transformaciones socioculturales de larga o mediana duración, en las que se hallan implicados los sujetos. En este sentido, las representaciones que circulan en torno a la infancia, implican un traslape o imbricación entre lo vivido, lo aprendido mediante la experiencia y los elementos que hacen parte de relatos colectivos ubicados temporalmente.

2. Representaciones sociales de infancia: una aproximación histórica

Para comprender los procesos educativos que las y los agentes educadores desarrollan en sus prácticas pedagógicas, es necesario reconocer, fundamentalmente, las representaciones desde donde significan su quehacer con la niñez, ya que las interacciones y las formas como son concebidos los eventos educativos, están en gran medida determinadas por las representaciones sociales configuradas históricamente. Dichos saberes, que se expresan mediante relatos, coexisten y se determinan desde los discursos que se han institucionalizado sobre la infancia, así como a partir de la propia experiencia de socialización.

Al respecto, es importante atender a las representaciones sociales que las y los agentes educadores mantienen sobre la infancia, en tanto construcción de tipo histórico y cultural, que no atañe a un concepto atemporal, sino, como anota V. Walkerdine (1998), "la naturaleza del niño" no existe, no puede ser descubierta, sino "producida en regímenes de verdad creados mediante aquellas mismas prácticas que proclaman al niño en toda su naturalidad"; es decir, mediante discursos, actitudes, atribuciones, que otorgan carácter de realidad a lo nombrado.

Para ampliar esta temática, es pertinente una revisión muy general, desde una perspectiva histórica, de las prácticas y transformaciones que en torno a la noción de infancia se constituyeron, fundamentalmente en Europa, articulándolas a la lectura de fenómenos similares, concretamente dentro de nuestro contexto colombiano. La referencia al contexto europeo obedece, retomando la argumentación de Ana María Fernández (1994), a tres razones principalmente: en primer lugar, a evitar la escencialización de la misma infancia, en tanto los tratados de psicología, elaborados fundamentalmente en los ámbitos académicos europeos y norteamericanos, establecen pautas generales y universales de desarrollo infantil, desde las cuales definen la normalidad, lo sano, lo enfermo, desconociendo particularidades y realidades distintas.



En segundo lugar, "es en Europa y posteriormente en Estados Unidos donde se producen los valores, creencias, actitudes y prácticas sociales con respecto a la familia, la sexualidad, la moral, la educación, que organizan verdaderos universos de significación; al instituirse como ideologías hegemónicas ejercen verdaderos patrones de ideal de vida y de normalidad aun para países con amplios sectores sociales en los cuales los niños no alcanzan los niveles elementales de alimentación" (Fernández,1994).

En tercer lugar, los relatos armados alrededor de la noción de infancia, desde el siglo XVII, surgieron a la par con instituciones que la soportaron, como la familia nuclear y la escuela. Si bien en la actualidad estas instituciones están siendo cuestionadas, aún hoy pretenden cumplir con la función asignada en relación con la protección y la formación de esa subjetividad "infantil" y funcionan como referentes de constitución y reafirmación de las representaciones configuradas.

Antes del medioevo, Philppe Ariès (1987) demostró, a partir del análisis de pinturas y documentos de esa época, cómo el concepto de infancia no estaba elaborado, y los niños a muy temprana edad, seis y siete años, abandonaban sus hogares paternos para servir a otras familias o aprender de ellas los oficios de sus vidas.

Entre otros hechos, menciona también, que en esa época no estaban definidas vestimentas, pues a los

niños y niñas se les vestía indistintamente con batas, sus juegos eran también los juegos de los adultos y no existían instituciones determinadas sólo para la atención y la formación de la infancia. Los niños se desligaban pronto del espacio familiar porque debían aprender oficios y labores propias de los adultos. Incluso, recién nacidos, eran conducidos al cuidado de nodrizas o amas de cría rurales, para que ellas los amamantaran y cuidaran. A la edad de 7 años, eran considerados como personajes de la calle y su vida se desenvolvía al lado de la de los adultos, sin mayores controles, ni restricciones.

De otra parte, la práctica del infanticidio era común, según lo muestran distintos historiadores tanto del medioevo, como de los siglos XVII y XVIII, y entre las formas de llevarlo a cabo, identifican sofocaciones en el lecho de los padres; la entrega a nodrizas y el abandono. Gilberti, retoma de las investigaciones de J. Flandrin, dos citas que ilustran el fenómeno del infanticidio en la época:

> (... nodrizas) a quienes centenares de recién nacidos eran entregados y a los que en algunas oportunidades apilaban en carros rumbo a la campiña francesa o italiana, perdiéndose alguno por el camino". Otra investigación del mismo autor, reafirma la tesis del infanticidio como una acción ampliamente practicada: "La gravedad de esta práctica fue tal que la Iglesia debió recurrir a sanciones para regular el infanticidio en la alta Edad Media, donde hallamos toda clase de razones para pensar que seguía siendo practicado con una frecuencia nada despreciable [..] Los penitenciales lo mencionan con frecuencia [...] El artículo 174 del interrogatorio de Burchard de Worms [para con los delitos]: "¿has colocado a tu hijo cerca de una chimenea y otra persona ha venido a volcar sobre el fuego un caldero con agua hirviente de modo que el niño, escaldado ha muerto?" [...] (Flandrin, citado por Gilberti,1985: 48).

En el contexto colombiano, distintas prácticas y nociones son comunes con el medio europeo: los niños, hasta mediados de siglo XX, no eran considerados "importantes", las nodrizas se encargaban de amamantar y cuidar a los más pequeños (en las clases sociales en las que esto era posible; sin embargo, no se daba mayor importancia a la leche y cuidado materno).

A principios del siglo XX, en nuestro país, los niños podían morir frecuentemente, sin que esto implicara un duelo afectivo o representara socialmente una pérdida; considerados como angelitos, si fallecían, eran enterrados en los solares de las casas, sin rituales religiosos, ni judiciales, y podían ser reemplazados por los que pudieran nacer posteriormente (Muñoz, 2002).

Los niños y las niñas debían asumir su manutención desde temprana edad; abandonados, maltratados, dejados al abrigo de la calle y la intemperie, eran dinámicas propias de los pobladores de las ciudades de inicios de siglo XX. Según un estudio de Muñoz y Pachón, para las clases acomodadas el cuidado tampoco representaba una responsabilidad; en muchos casos, los niños eran percibidos como estorbos o como mano de obra.

Desde edades muy tempranas, los niños y las niñas debían trabajar y ayudar con las labores de la casa o del campo, cuidar a los hermanos, atender a los mayores. Al respecto, Puyana y Orduz, en un estudio reciente sobre procesos de socialización de mujeres de sectores populares del altiplano cundiboyacense, aportan evidencias interesantes mediante análisis de relatos de infancia; un extracto de una entrevista a una mujer nacida alrededor de los años cuarenta, ilustra este fenómeno: "... Me tocaba lavarle la ropa a mi papá, barrer la casa, ver los animales, hacerle de comer a los obreros. Tenía que cargar agua, leña, cuidar los marranos o gallinas, animales que mi papá tenía. Yo me tocaba pa´toitico lado,... En la agricultura mi papá nos llevaba a echar hacha, azadón, eso de todo..." (1998: 33).

> El niño, entonces, era asumido o bien como un adulto pequeño, en miniatura, o como un niño misterio (Frabboni,1987), en el sentido de que en él se encarnaba la esencia de la divinidad y ésta no debía ser profanada. Según este último autor, esta relación con la infancia, implicaba su negación, por cuanto la niñez estaba obligada a reproducir muy temprano los códigos y prácticas adultas, desconociéndose su universo propio. No obstante, esta ausencia del "sentimiento infancia", no era un indicativo de condiciones de abandono y desamor, ya que, como lo plantea Ana María Fernández retomando a Ariès, "lo que no existía era justamente esa conciencia de particularidad por la que hoy distinguimos a un niño de un joven. Desde que el niño podía vivir sin la solicitud constante de la madre o nodriza, pertenecía a la sociedad de los adultos y no se lo distinguía" (1994: 18).

Fenómenos sociohistóricos en la configuración de la infancia

A lo largo de los siglos XVI y XVII, distintas transformaciones en el campo social contribuyeron al surgimiento de unas representaciones de la infancia. Desde el rastreo histórico que adelanta, entre otros, Ariès, son tres grandes fenómenos los que inciden en la configuración de esta conciencia en el contexto europeo[3]:

- En el marco del proceso de industrialización, en los siglos XVII Y XVIII, el Estado naciente se preocupó por alcanzar el mayor control social, borró las franjas entre lo individual y lo social en donde lo diverso era expresado,.
- El proceso de industrialización implicó la separación del lugar de trabajo del lugar de la vida fa-

[3] Para Ariès, el sentimiento de infancia se fue desarrollando alrededor del siglo XV en Europa, pero básicamente en el seno de las familias burguesas. En el siglo XVII, el hogar constituye un espacio vital para la infancia que ya ha consolidado un lugar preponderante. Sin embargo, anota el autor, que aún en el siglo XIX la población más pobre no tenía un sentimiento de hogar y los niños no se quedaban en casa de sus padres.

miliar, se crearon centros de encierro y de disciplinamiento, tales como las fábricas, las escuelas, los centros penitenciarios, los hospitales, los manicomios, etc.

- Otro cambio significativo, tuvo que ver con lo que algunos han llamado la revolución en la afectividad o sentimental.

En lo que sigue, desarrollaremos cada uno de los aspectos mencionados anteriormente.

- *Estado, industrialización e infancia*

En cuanto al primero, en Colombia, si bien no se produjo un fenómeno como la Revolución Industrial, sí se generó un proceso de industrialización con el consecuente desplazamiento de un mundo fundamentalmente agrario a uno urbano, donde la alta concentración poblacional, la carencia de servicios básicos, la inserción de ingentes grupos humanos a la dinámica del mercado, fueron los aspectos que señalaron el inicio de la llamada modernización y su consiguiente dinámica de disciplinamiento y control social, en el marco de un Estado en configuración. En este contexto, la población infantil se hace objeto de interés "moral, pedagógico y social".

En la preocupación por parte del Estado en consolidación por alcanzar un mayor control social, se identifica la creación de programas de salubridad, de higienización. Se instauran mecanismos para disciplinar, moralizar y organizar a las masas de "inestables" (los niños), mediante un conjunto de dispositivos que implican, incluso, la intromisión del Estado en el espacio familiar, en el plano de las prácticas cotidianas y hasta en lo corporal, tal como lo afirma Muel Francine (1991: 134):

> El período durante el cual se constituye este nuevo campo científico se caracteriza por un despliegue de creaciones institucionales en el dominio de la educación social..., los discursos y las prácticas institucionales hablan de orden social y de control del desorden (desorden doméstico o del hogar, el presupuesto obrero, del vestido, de la calle, de las costumbres y de los movimientos musculares)...

Las transformaciones que se empiezan a construir en torno a la noción de infancia, hace que se creen instancias de control de esta población, antes incluida en el mundo adulto o dispersa por las calles: en el pasado, el niño, "considerado como el compañero ideal del adulto, participaba normalmente de la calle, realizando pequeños oficios o aventuras; no había calles sin niños"; sin embargo, un movimiento de privatización y moralización, lo fue retirando del espacio urbano, movimiento relacionado con "limpiar la calle de la

plebe indómita... que poco a poco se fue haciendo sospechosa, inquietante y condenada", población que empezaba a representar un peligro o bien, era asumida como expuesta a los riesgos que los espacios urbanos podrían significar (Ariès, 1995). Por tanto, era necesario alejar al niño de los adultos peligrosos y distanciarlo de la calle, por la relación que ésta tenia con lo inmoral mientras se permaneciera en ella.

Al respecto, Muel (1991) afirma que se desarrolló un movimiento a favor de la infancia, sobre todo la que consideraban como "en peligro", no sólo desde la perspectiva física y nutricional, sino fundamentalmente, en torno a las prácticas y las lógicas morales desde las cuales la población definía sus modos de vida: "(la higiene contra la leche contaminada, la moral contra la calle contaminante, el patronato contra la debilidad de los padres y la delincuencia)". El concepto de infancia en peligro, incluye la noción de infancia anormal o inadaptada; es decir, de aquellos que no son capaces de entrar en la vida de los normales; un ejemplo de ello, lo retoma Muel del informe de un censo realizado en algunos barrios de París, en el que se busca establecer la relación entre los barrios y las condiciones de "anormalidad" de los niños y niñas que habitan los mismos, "...las proporciones elevadas corresponden con bastante exactitud a los barrios de nuestra ciudad habitados por una población que ignora la higiene, se entrega cada vez más al alcoholismo y en la que se ceba cruelmente la tuberculosis..." (1991: 139).

En el contexto colombiano, los análisis que presentaban los moralistas de la época, no diferían mucho de los ya referidos:

> Estos gamines espirituales que pululan por nuestras calles en un pintoresco abandono son los mismos que veremos mañana convertidos, por el poder de los venenos alcohólicos, de los bajos paraísos artificiales de nuestro pueblo, en seres idiotizados e inútiles, cuando no perjudiciales. Por fin se ha pensado en salvarlos, en sacar de ellos todo el provecho social que se ha desperdiciado durante tanto tiempo... (Muñoz, 2002: 4).

Las propuestas planteadas no superan el sesgo de clase y conciben a los niños y niñas, aptos sólo para actividades manuales y mecánicas, una educación de segunda clase, que les prepare para el trabajo y los aleje del "vicio y la miseria". Para estas poblaciones pobres o "anormales", las escuelas de principios de siglo XX serán los talleres de sastrería, carpintería, zapatería, en el caso de los niños; y en el de las niñas, talleres donde podían apren-

der la fabricación de sombreros de iraca, cestas, encajes, etc.

Muel destaca cómo los especialistas de los campos médico y pedagógico, contribuyen a fundamentar y sostener la clasificación de niños normales y anormales mediante la comparación de habilidades y capacidades lingüísticas y estéticas; entre otros aspectos, sostiene que el niño de la última categoría, "... despliega una actividad cerebral orientada de forma distinta a la del normal. Todas estas funciones mentales existen en él, pero algunas están como atrofiadas, son 'groseras'... Así pues, estos niños son buenos en gimnasia, en costura, en escritura, en dibujo y en trabajos manuales." Y más adelante el autor señala cómo desde esta lógica "científica" se refuerza la "ideología de los dones naturales" y desde allí se designan oportunidades, funciones y obligaciones: "... la mayor parte del tiempo lo dedicarán al aprendizaje profesional, a las lecciones y ejercicios prácticos de economía doméstica y a las "lecciones prácticas", referentes a la vida cotidiana: comportarse adecuadamente en la mesa, limpiar sus zapatos, sellar una carta... a partir de ahora, civilizados, los futuros trabajadores podrán vivir en la ciudad sin peligro" (1991: 142).

De acuerdo con los registros de prensa, en Bogotá, las campañas de salubridad e higienización, fueron implantadas a inicios de siglo XX, y obedecen al mismo criterio que guió, en siglos anteriores, la higienización en Europa. En relación con este punto, Muñoz y Pachón, aportan una nota interesante extraída de la prensa de la época:

> El principal objetivo de la educación sanitaria es: que cubre todos los aspectos de las campañas higiénicas, pero especialmente la que se refiere al vestido y calzado del cuerpo. La campaña para dotar de calzado a niños y adultos debe ser sostenida e intensa. Generalmente, se deja descubierto el pie y se expone a la penetración de parásitos, causantes de enfermedades y traumatismos y heridas que desencadenan en infecciones, y en acción de animales ponzoñosos o venenosos. El país tiene que convencerse de que es necesario que todo el mundo en Colombia lleve calzado. Estamos hablando de 1947. En los campos y en las ciudades suelen verse adultos y niños que tienen calzado, pero que solo lo usan cuando van a misa. Se llegará a ser una verdadera cruzada a favor del uso del calzado que desde luego no se limitará solamente al hombre sino también a la mujer". (1996:131).

– *La escuela y el disciplinamiento de la infancia*

Todo este proceso de higienización, no sólo del cuerpo, sino también del espíritu, de distanciamiento de los niños del mundo "peligroso" de la calle y, en general de resignificación de lo que constituye la infancia, la configuración de instituciones y discursos médicos, moralizadores y pedagogizantes, están ligados al fenómeno de la creación de centros de encierro y disciplinamiento.

Este segundo fenómeno, contribuyó a borrar las franjas entre lo individual y lo social, en donde la expresión de lo múltiple tenía lugar, definiendo un modelo único y burgués, a partir del cual los niños se hicieron sujeto de intervención, de acción y clasificación (Muel, 1991).

De ese modo, el lugar del trabajo y el del aprendizaje, se diferenciaron del lugar de la vida familiar. Si antes los niños eran enviados como aprendices a vivir en casa de personas extrañas, en esta época se desarrollan las escuelas, como instancias formales de instrucción y educación, que van a cumplir el papel de preparar a los niños para enfrentar la vida, "se sustituye el aprendizaje tradicional por la escuela, una escuela transformada, instrumento de disciplina severa, protegida por la justicia y la policía".

La escuela se erigió como el lugar privilegiado de encierro y separación entre infancia y adultez, "es el dispositivo para encerrar a la niñez y la adolescencia, un encierro corpóreo y epistémico", "la infancia es el punto de partida y de llegada de la pedagogía" (Narodowski, 1999: 41). El establecimiento de la escuela moderna se consolidó con la implantación de un sistema judicial en el que la calificación, la reglamentación, la uniformidad, la evaluación, fueron dispositivos claves de las instituciones modernas. El sometimiento del cuerpo forma parte de dicho dispositivo, regulándolo, marcándolo, controlándolo y supeditándolo a esquemas de poder, de jerarquías y de sumisión.

Al respecto, Foucault, mediante un exhaustivo análisis de los discursos y prácticas que circulaban en la época, identificó la escuela como un centro de encierro y de disciplinamiento, en el que la tarea de "encauzar conductas", implicó el despliegue de un conjunto de mecanismos como la distribución de los cuerpos, el control de la actividad, la vigilancia jerárquica, la sanción, el castigo, etc., mecanismos de producción de subjetividades y fabricación de individuos.

Volviendo al caso colombiano, según Sáenz, Saldarriaga y Ospina, la escuela fue instituida en esta dinámica normalizadota, "la disciplina y el sometimiento de los niños eran los objetivos de este sistema diseñado para 'moralizar a las clases pobres' pues 'los habitúa a la subordinación y al freno', a la par que "ensancha sus facultades, les da nociones claras de sus deberes morales y religiosos y los prepara para el estudio de materias más difíciles" (Saenz, Saldarriaga y Ospina, 1997: 114). Este esquema inicial está imbricado en la noción de un maestro paternal, comprometido en una cruzada afectiva y moral, que debía, ante todo, enseñar con el ejemplo.

El fenómeno de la incorporación de los niños a un mundo social se hizo más complejo, en tanto la premisa es la misma –la moralización y el

disciplinamiento–; lo que se transforma, son las maneras de encauzar, de incorporar al modelo a los sujetos, convenciéndolos de su participación autónoma y "libre" (1997: 114).

En este contexto, la imagen de los niños o la idea de infancia se va transformando, la escuela entra a ser importante para agrupar a los niños con fines morales y políticos: "la paradoja para la pedagogía es haber sido encargada de corregir y encauzar la naturaleza humana infantil, según el propósito de la sociedad moderna: formar sujetos libres pero responsables, es decir autogobernados y autónomos". (Saenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

– *El sentimiento de infancia: nueva afectividad*

El tercer fenómeno, que se dio alrededor del siglo XVIII en Europa, relacionado con la revolución en la afectividad, comprendió básicamente la constitución de tres nuevas prioridades: el sentimiento de infancia, el sentimiento conyugal y el sentimiento de domesticidad (Fernández, 1994). En todos estos sentimientos, ligados a la producción de identidades personales en las que la individualización toma forma, se deslinda lo privado de lo público, asumiendo nuevas significaciones y territorios. En la Edad Media no existía la intimidad, la familia cumplía una función reproductiva de vida, bienes y apellidos. La afectividad era dada como "algo difuso", repartido en gran cantidad de sujetos humanos y sobrenaturales, y expresada en una alta sociabilidad rural. Con la revolución de lo afectivo, la familia va a ser la encargada de asumir la función que antes se concentraba en el conjunto social. La vida será entonces dividida en el trabajo y en la familia (se gesta una nueva sensibilidad) (Ariès, 1987).

El sentimiento de infancia, implicó el desarrollo de un interés nuevo por la educación que se implantó en el núcleo de la sociedad y la transformó; la familia asume una función moral-espiritual, en donde la mujer se perfila como centro y principal responsable del cuidado y educación de la prole. La niñez, así mismo, ya no será significada como dualidad entre el bien y el mal, sino una niñez maleable y definida por la actuación de los adultos; el papel determinante de estos últimos incidirá definitivamente en el carácter y la formación de la infancia.

En Colombia, a mediados del siglo XX, proliferan textos en los que la mirada sobre la infancia y sobre las relaciones adultos-niños, es transformada, tal como anotan Muñoz y Pachón:

> "El desarrollo moral, vigente a comienzos de siglo, fue reemplazado por el desarrollo psicológico. No se hablaba ya de virtudes sino de cualidades, funciones y hábitos de yo. Las maldades innatas fueron reemplazadas por las dificultades que el inadecuado comportamiento de los adultos generaba en los hijos. Se exigía que los padres oyeran más a los niños y tuvieran en cuenta sus ideas y sentimientos (1996:16).

En este contexto, la mujer es asumida fundamentalmente como madre; por tanto, la encargada de proteger a la infancia y de ofrecerle los parámetros y principios morales sobre los que va a crecer y formarse. Muñoz, retoma una cita de prensa de 1950, en la que esta relación madre-mujer es evidente:

> "... Han visto ustedes cómo cuidan sus madres a los recién nacidos? ...¿cómo se desvelan las madres toda una noche cuando el nené se enferma o llora sin que se sepa por qué?, ¿cómo se angustian porque no mejora pronto? Pues eso mismo han hecho sus madres con ustedes, con todos los hijos. Y lo harán siempre. Sin que nadie se lo mande, sin aspirar a nada. ¿Y quién les da unos centavos para los dulces? ¿Quién procura que papá no se entere de las tonterías que cometen? ¿Quién, cuando los castiga, lo hace blandamente? ¿Quién les exige siempre que coman lo que les conviene? ¿Quién es esa persona con quien siempre están seguros de contar: lo mismo para confiarle una alegría que para hacerla partícipe de un motivo de tristeza? ¿No es la madre?". (*El Tiempo*, Bogotá, mayo de 1950, p. 12).

Esta preocupación por redefinir y ponderar el rol materno de las mujeres, se ampliará al campo tanto de la higiene como de la educación, es decir, las mujeres como madres no sólo debían aprender a formar a sus hijos en el camino del bien, sino también debían contar con saberes de tipo "médico" y educativo; distintas publicaciones de la época difundieron para las mujeres "formas científicas de crianza", con la intención de garantizar la moralización de las familias y la incorporación de nuevos hábitos de "vida" (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1987).

A su vez, estos discursos cuestionaron prácticas tradicionales como el amamantamiento a cargo de las nodrizas. Muñoz y Pachón citando un artículo de "El Tiempo" de 1930, ilustran este desplazamiento

> ...La madre que sin escrúpulos confía su hijo a cualquier mujer que se ofrece para alimentar al niño, comete un delito sanitario, nada más fácil que para un organismo que por su misma debilidad exige la crianza por nodriza, que exprimir lo que se le ofrece y apure y se sature también de las dolencias de la mujer enferma. La sífilis y la tuberculosis que como enemigas despiadadas de la raza acechan sigilosamente a toda hora, pueden hincar cruelmente sus garras en un niño delicado e indefenso... (1996: 225).

En contraste con el sentimiento de indiferencia que había prevalecido, se desplegó un sentimiento de afecto obsesivo que movilizó la organización familiar en torno al niño. No obstante, en ese proceso de definición y particularización de la infancia, anota Ana María Fernández, sólo están presentes los niños y básicamente de las clases nobles, "los niños de pueblo y las niñas de toda condición social conservaban el antiguo genero de vida que no separaba a los niños de los adultos, ni por

la moda, ni por el trabajo, ni por el juego, ni por una educación propia para ellos". (1994: 23).

Los tres fenómenos mencionados, aportan a nuestra comprensión de la infancia hoy, en tanto la relación que establecemos con los niños está mediada por los remanentes que desde las representaciones perduran en los substratos de nuestra memoria social. Así como se sobreponen o yuxtaponen vivencias y saberes construidos. En este sentido, para ampliar la mirada al respecto, vamos a considerar algunos elementos que dan cuenta de las elaboraciones que principalmente, desde mediados del siglo XX, en un marco amplio, se han venido consolidando, para dar paso a nuevas formas de concebir y trabajar con la infancia.

A partir de la segunda mitad del siglo XX en Colombia, diversos cambios de tipo sociodemográfico incidieron tanto en las representaciones que se hacían de la infancia, como en las interacciones e interrelaciones que se establecían con ella. Algunos de estos cambios tuvieron que ver con la caída en la tasa de natalidad, el interés de las familias en reducir el número de hijos, el nuevo rol cumplido por la mujer en la sociedad y la redistribución de tareas en el ámbito familiar. De igual forma, las crisis, rupturas y recomposiciones de la familia y el afecto formaron parte del marco de transformaciones (Casas, 1998).

Según Muñoz (2002), el concepto de niñez se transformó, dando paso a una mirada en la que la ciencia llegó a ser la portadora de sentido de lo que definía y caracterizaba la infancia. Los estudios psicológicos y psicoanalíticos introdujeron nuevas terminologías y maneras de comprender la especificidad infantil, identificando como centro de las problemáticas o logros de esta etapa al contexto o ambiente que circundaba el niño. Al respecto, las mujeres, como ya se ha planteado, además de asumir la responsabilidad del cuidado y atención de esta población, debieron asumir "la culpa" de no brindar a los pequeños "desdichados" el ambiente y las condiciones apropiadas para propiciar su "sano desarrollo" (Puyana y Orduz, 1998).

La presencia de la familia y de la escuela como instancias sociales responsables de proteger y promover el desarrollo infantil, ha favorecido la construcción de nuevos sentidos y la inclusión de la niñez en el campo de las prioridades sociales. La promoción de una conciencia pedagógica y afectiva como parte de las funciones de la familia y de la escuela, permite que los niños y niñas cuenten con espacios en los que se define su identidad y se supera la noción de anonimato y de adulto en miniatura que se manejaba en la sociedad preindustrial y de principios de siglo.

Sin embargo, la constitución de la niñez como "objeto" de atención, también implicó que se le asumiera desde una doble identidad "niño-hijo, niño-alumno", con mínima autonomía; privatizado e institucionalizado, escindido en dos universos, la escuela y la familia, el niño se enfrentará a lógicas antagónicas y contradictorias. En términos de Fabroni, asistir a estos dos espacios de "reclusión", aunque favorables y cálidos, significa concebir la niñez como "objeto" de atención y cuidado y no como "sujeto": "si bien es cierto que un ambiente protector e intencionadamente educativo contribuye al redescubrimiento de la infancia y a la afirmación (no negación) de su derecho a la *sociabilidad, conocimiento y creatividad,* también lo es, que su inserción familiar y escolar se transforma pronto en *marginación institucional,* que separa la vida infantil en dos partes, el hijo/alumno". (1987: e32).

De otra parte, la inclusión de la niñez en instancias de socialización definidas como la escuela y la familia, se hace de manera contradictoria, en tanto, sólo reconoce el "derecho a ser niños" a aquellos que pertenecen a una familia y a una escuela. Tal privatización de las relaciones entraña una lógica de exclusión hacia la infancia que no está protegida en estos espacios y niega la responsabilidad colectiva y compartida que le compete a la sociedad en relación con la atención y la promoción del desarrollo de la niñez.

En el campo pedagógico, se plantean resistencias al modelo disciplinador de la escuela, leído como tradicional, frente al cual se trazan programas "alternativos" que, con el halo de científicos, redefinen el espacio y el tiempo de los niños en los centros escolares y desde allí redireccionan sus intenciones hacia el logro de la autodisciplina, el autocontrol, ya no desde el modelo del orden impuesto desde fuera, sino incorporado, incardinado; programas en los que el centro es el niño y el maestro asume un lugar supuestamente secundario, pero vigilante. Estas nuevas propuestas definen nuevas formas de socialización, lo cual, en términos de Varela Julia. "...suponen la afirmación de que existe la posibilidad de una socialización universal, individualizada, válida para cualquier sujeto, desligada ya de las clases sociales y del contexto histórico y legitimada por los códigos llamados experimentales". (1995: 176).

La psicologización de los niños y las niñas, deriva en la necesidad de acondicionar el medio educativo de acuerdo a los intereses de éstos, mediante procesos individuales e individualizantes, alejándolos del saber adulto, pero sobre todo del acervo cultural social. Esta nueva perspectiva contribuye, además, a desconocer las particularidades culturales de los sujetos en formación, así como a promover lógicas narcisistas y egocentristas, en donde los niños y las niñas infantilizados se interesan sólo por defender sus particularidades y sus propios intereses, incapaces de construcciones y apuestas colectivas. Los niños,

liberados de la autoridad del adulto, quedan sometidos a la autoridad de la mayoría, a merced de la tiranía de su propio grupo.

3. Discusiones actuales sobre la noción de infancia

En las últimas décadas, distintos estudios han mostrado que se está revaluando la mirada sobre los niños como los "aún- no", los "pasivos" y "desconocedores", y que muestran la manera como las familias reconocen más su mundo, favoreciendo la construcción de una nueva identidad, ya no sólo desde la perspectiva del hijo-alumno. De igual forma, se han venido conociendo y comprendiendo las habilidades de aprendizaje de niños y niñas, así como las formas de potenciar dichas capacidades, y se ha reconocido su necesidad de explorar, observar, descubrir, actuar, responsabilizarse, ser autónomos. La resolución de problemas, por ejemplo, está relacionada ya no con la observación pasiva sino con la experimentación activa; los niños y las niñas buscan nuevos desafíos y maneras de asumirlos (Casas, 1998).

Al respecto, se observan básicamente dos posturas. La primera, reivindica el lugar de los niños en el ámbito de los derechos, como "sujetos sociales", lo cual tiene implicaciones en el marco de las expectativas y exigencias que se hacen a éstos: "las expectativas están creciendo en relación con las capacidades de niños y niñas, lo cual supone mayor presión educativa y por ende mayores demandas hacia los infantes; esto implica desarrollar más rápidamente responsabilidades por parte de los/as niños/as" (Frabboni, 1998: 17).

En ésta se destaca el largo proceso de modificación de representaciones y de prácticas, cuya evidencia es que sólo hasta la Declaración de Ginebra, en 1929, se establece que los niños pueden tener derechos, así como subraya que aún no se ha generalizado esta mirada sobre la infancia, pues sólo hasta 1989 se reconoció a los niños y niñas como sujetos de derechos en el ámbito internacional, con un estatuto jurídico y legal (Frabboni, 1998: 17).

La segunda postura, desde una perspectiva más crítica, plantea cómo, en la a época actual, el giro hacia la sociedad de consumo "post-industrial" ha fracturado las formas existentes de trabajo, vivienda y vida social, afectando principalmente a los niños y los jóvenes (Buckingham, 2000). Las relaciones de autoridad y fuerza entre los adultos y los niños están cambiando, como también las representaciones sociales de la infancia. De otra parte, las instituciones que tradicionalmente han intentado definir la infancia –sobre todo la familia nuclear y la escuela- se están debilitando.

A partir de lo anterior, Narodowski (1999), retomando la discusión que Neil Postman instaló en el mundo académico desde la publicación del libro *La muerte de la infancia* en 1984, se pregunta si las dinámicas culturales de fin de siglo traen consigo el fin de la infancia, en tanto las prácticas que hoy se están instaurando dan cuenta de distintas transformaciones. La época actual sitúa a los niños y niñas en la experiencia virtual y el saber informático y telemático, conformando su propia cultura y obligando, muchas veces a sus padres y maestros a adaptarse a ella "chicos hiperadaptados a los medios y a la violencia. Infantes que se realizan no a través de la obediencia y la ternura, sino del descubrimiento de las posibilidades de operar con eficiencia en un mundo que cambia con ellos" (Narodowski, 1999: 57).

Así mismo, el autor afirma que se nos presenta una niñez cada vez más "adulta" por su capacidad de elección y su independencia tecnológica, pero paradójicamente cada vez más indefensa frente a la influencia massmediática y a la obsesión por el consumo, asunto que la hace poderosa y frágil a la vez. Desde allí, según Narodowski, la niñez moderna nos obliga a "reflexionar acerca de una nueva época, de nuevas ilusiones, nuevas desilusiones y especialmente de nuevas infancias". (57).

Por el contrario, D. Buckingham, observa cómo la idea de la desaparición de la infancia –los niños se hacen "grandes cada vez más jóvenes", que tienen relaciones sexuales a edad temprana, aumentan los delitos infantiles y las drogas se han convertido en un aspecto común de muchas de las actividades de ocio de los jóvenes– no es exacta, en tanto la infancia parece estar cada vez más institucionalizada: los niños deben recibir más horas de educación formal, tienen menos independencia para desplazarse y dependen económicamente de sus padres durante más tiempo. Cada vez se aplican más medidas disciplinarias para frenar la autonomía de los jóvenes, a menudo en forma de toques de queda, medidas de vigilancia paterna y de otros cambios en el sistema de justicia.

En el mismo sentido, Lipovetsky (1994), comenta cómo hoy es un imperativo moral asumir la paternidad y la maternidad con mayor convencimiento y entrega, a partir de un reconocimiento explícito e insistente de la importancia de los hijos y en general de la infancia, frente a la frecuencia creciente con la que se suceden los ataques de los menores contra sus padres, demandas y acciones que manifiestan el desinterés de los primeros en relación con los segundos.

Situados en una u otra postura, lo claro es la afirmación contundente de la influencia de los medios de comunicación en los imaginarios o representaciones que socialmente se están consolidando alrededor de lo que es la infancia. En esta tónica, H. A. Giroux alerta alrededor de la necesidad de analizar las producciones dirigidas a la población infantil (hace un análisis de las pelí-

culas de Walt Disney), pues en tanto que otorgan placer también contribuyen en "modelar las identidades individuales y en controlar los campos de significado social a través de los cuales los niños gestionan su mundo..." (2001: 99).

Frente a estos elementos, los niños y las niñas, como consumidoras de los mensajes televisivos, pero también como "objetos" permanentes de exhibición, se enfrentan cotidianamente a distintos estereotipos. Esquemas que muchas veces confrontan sus realidades, incidiendo no sólo en las imágenes que se tejen, sino también en la dimensión que implica lo relacional: el afecto, el mismo cuerpo, el encuentro con los otros, la construcción de lo femenino y lo masculino, etc.

En relación con lo anterior, se conoce muy poco el tipo de lecturas, de elaboraciones y resemantizaciones que los/as sujetos hacen de estas propuestas mediáticas. Es incipiente la indagación que en nuestro contexto se ha adelantado alrededor de cómo los niños y las niñas, particularmente, se relacionan con la televisión y qué lugar les otorgan en su cotidianidad y en sus modos de estar en el mundo. Y sobre, todo cómo se relacionan con la televisión reconociéndolas desde sus identificaciones.

Desde los intentos de comprender el fenómeno, los estudios que se han realizado se ubican en dos extremos: de un lado, los niños, son presentados como víctimas, atrapados en los discursos *massmediáticos,* sumamente vulnerables y necesitados de protección, y de otro lado, se les percibe como autónomos, conocedores activos de los medios. Así mismo, los estudios al respecto, han dado cuenta, sobre todo, de la perspectiva de los productores, de lo que para las industrias culturales implican económica y culturalmente los *mass media.* En cuanto a la investigación sobre recepción, la tendencia ha sido estadística y cuantitativa, considerando los "efectos" que los media tienen sobre las audiencias[4].

Al respecto, Ferrán Casas, reconoce la importancia de indagar más seriamente sobre cómo la población infantil resignifica los productos mediáticos, los usos y apropiaciones diferenciadas: "ha habido muchos estudios sobre contenidos de los programas televisivos, los mensajes recibidos por los niños, pero ha faltado profundizar sobre el papel que desempeñan los propios sujetos en la producción, adquisición, procesamiento y utilización de la información que llega desde los medios de comunicación". (1998: 78).

En este sentido, Buckingham sostiene que los niños efectivamente no son sujetos planos y sumisos de consumo, sino que leen, interpretan y cuestionan lo que ven y leen en los medios: "No se considera que sean receptores pasivos de los mensajes de los medios, sino que utilizan 'esquemas' o 'guiones', conjuntos de planes y expectativas que han construido a partir de su experiencia previa tanto de los medios como del mundo en general. Desde esta perspectiva, el significado de los textos mediáticos no se entrega simplemente *al* público, sino que es construido por *él*" (2002: 122).

En síntesis, los discursos públicos e institucionales, las prácticas educativas, la acción de las familias, en la actualidad, en relación con la infancia, se mueven entre las representaciones configuradas históricamente, de las cuales hemos intentado dar cuenta, y las nuevas lógicas que se tejen a partir de la relación con el acceso a las tecnologías, la globalización, el consumo mediático y mercantil, y una niñez efectivamente más activa y autónoma.

4. Reflexiones finales

Si bien se han modificado las representaciones que se tenían sobre la infancia, dicha modificación no implica hoy un abandono total de anteriores miradas, sino un traslape o hibridación entre lo vivido, lo aprendido mediante la experiencia, las relaciones y el acceso a nuevos discursos alrededor de esta población. En este sentido, es necesario contribuir a comprender dichos cruces para promover procesos pedagógicos más autocríticos y reflexivos.

La construcción histórica de la categoría de "infancia" nos revela un aspecto importante sobre la realidad cultural del sujeto "niño", de la institución familiar y de la configuración de la sociedad en general, en tanto complejos procesos sociales del orden político, socioeconómico y culturales se ven implicados en el devenir de nuevas formas de subjetividad.

Por otra parte, partimos de una época en la que no existe la "infancia" en cuanto tal, y llegamos a un momento en el cual la infancia está "desapareciendo", según una de las perspectivas consideradas. Paradoja histórica que nos invita a una toma de posición, a una nueva reflexión y construcción cultural, que no sólo compete a las instituciones escolares y educadores, sino a la sociedad en general y a sus diferentes instituciones. De todas maneras, la infancia, el mundo de los niños, no es indiferente para la vida de los adultos ni para las disciplinas y prácticas del saber que en el interior de la academia crean los elementos fundamentales para su comprensión y enriquecimiento.

Una mirada a la infancia, desde la perspectiva de la representaciones sociales, abre la puerta a múltiples interrogantes, en tanto se entrecruzan nuevos sentidos que no alcan-

[4] Esta perspectiva ha venido siendo ampliamente cuestionada, tanto por estudiosos del tema norteamericanos y europeos, principalmente los del grupo de Birmingham (Consultar Mattelart Armand y Michèle, 1997), como por investigadores colombianos y latinoamericanos, entre los que se destacan García Canclini, Martín-Barbero, G. Sunkel, entre otros.

zan aún a ser comprendidos por adultos (padres y maestros) y exigen una apertura a la incertidumbre que se teje en torno a la infancia. Esto supone pensar procesos de desarrollo social y educativo desde la cotidianidad de los niños y niñas, en relación con esa nueva producción de sentido que agencian, entre otros, los medios de comunicación y las tecnologías.

Atendiendo a estas nuevas dinámicas, los educadores o aquellos que trabajan en torno a la población infantil, deben situar su reflexión en el esfuerzo por comprender cómo las percepciones que se manejan allí están ancladas en construcciones culturales macro y no son sólo apuestas individuales. De otra parte, hacer este reconocimiento permite resignificar las prácticas educativas y sociales, de manera que se asuman nuevos modos de interactuar con los niños y las niñas.

En este sentido, el presente equipo de investigación ha planteado un nuevo proyecto, denominado "La infancia, una noción en transformación" con la intención de avanzar en torno a la noción de infancia, a la luz de los debates que de un lado postulan la inminente muerte de la infancia, ligada al consumo de medios y de objetos; y de otro, la defensa de los avances que se han alcanzado en la comprensión de los niños como sujetos de derechos, como seres activos y protagónicos. Dicho proceso, se halla anclado en la circulación de ciertos discursos públicos (medios masivos, políticas públicas y discursos académicos) que están aportando hoy, de manera significativa, a la "reconfiguración" de la infancia como una categoría social.

Finalmente, se considera que el fortalecimiento de los espacios de reflexión pedagógica posibilita una lectura sobre los niños y las niñas y su entorno social, cultural e histórico y una interpretación de los diversos ámbitos en los que transcurre hoy su vida. Este es un campo de indagación que debe ser central en los proyectos curriculares que tienen como eje de su acción y reflexión a la población infantil.

BIBLIOGRAFÍA

ARIÉS, Philippe. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen.* Barcelona, Taurus, 1987.

————."El niño y la calle de la ciudad a la anticiudad". En: *Ensayos de la memoria.* Bogotá, Norma, 1995.

————."La familia y la ciudad". En: *Ensayos de la memoria.* Bogotá, Norma, 1995.

————. "Las edades de la vida". En: *Ensayos de la memoria.* Bogotá, Norma, 1995.

BRUNER, Jerome. *La educación puerta de la cultura.* Madrid, Aprendizaje Visor, 2000.

BUCKINGHAM, David. *Crecer en la era de los medios electrónicos.* Madrid, Morata, 2002.

CASAS, Ferrán. *Infancia: perspectivas psicosociales.* Barcelona, Paidós, 1998.

CASTORINA, José Antonio (compilador). "La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici". En: *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles.* Barcelona, Gedisa, 2003.

FERNÁNDEZ, Ana María. *La invención de la niña.* Buenos Aires, UNICEF, 1994.

FOUCAULT, Michel. "Derecho de muerte y poder sobre la vida". En: *Historia de la Sexualidad.* Vol. I. La Voluntad de saber. México, Siglo XXI. 1984.

————. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México, Siglo XXI, 1984.

FRABONI, Franco. *La educación del niño de 0 a 6 años.* Cincel, 1987.

GERGEN, Kenneth. *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social.* Barcelona, Piadós, 1996.

IBÁÑEZ, Tomás (Compilador). *Psicología Social Construccionista.* Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1994.

JODELET, Denisse. "Las representaciones sociales". En: MOSCOVICI. *Psicología Social.* Tomo II. Barcelona, Paidós. 1986.

————. "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras". En: *Develando la cultura.* México, Universidad Autónoma de Méjico, 2000.

LIPOVESKY, Gilles. *El crepúsculo del deber.* Barcelona, Anagrama, 1994.

MUEL, Francine. "La escuela obligatoria y la invención de la infancia anorma". En: *Espacios de poder.* Madrid, La Piqueta, 1991.

MUÑOZ VILA, Cecilia. *La niñez y los niños bogotanos a lo largo del siglo XX.* Bogotá, Mimeo, 2002.

MUÑOZ VILA, Cecilia; PACHÓN, Ximena. *La aventura infantil a mediados de siglo.* Bogotá, Planeta, 1996.

NARODOWSKI, Mariano. *Después de clase. Descantos y desafíos.* Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

PUYANA, Yolanda; ORDUZ, Cristina. "Que mis hijas no sufran lo que yo sufrí". Dinámica de socialización de un grupo de mujeres de sectores populares. Estudio de caso sobre la región cundiboyacense. En: *Mujeres y hombres.* Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Colección CES, 1998.

RAMÍREZ, Jorge Enrique. "El concepto de representaciones sociales". En: *Las representaciones sociales de saber, escuela y estudiante en el marco de la Expedición Pedagógica Nacional.* Informe final de investigación. Bogotá: IDEP, 2000.

SÁENZ, SALDARRIAGA y OSPINA. "La formación del niño entre 1890 y 1935: del arte de castigar al arte de gobernar". En: *Mirar la Infancia.* Vol.1, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia. Clío, 1997.

VIVEROS, Mara. "La noción de representación social y su utilización en los estudios sobre salud y enfermedad". En: *Revista Colombiana de Antropología.* Vol. XXX. Bogotá. 1993.