



CentroDerechosHumanos
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES

COLOQUIO DE DERECHOS HUMANOS

POR UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA INFANCIA

Julio Cortés Morales
Abogado de la Unidad de Estudios de la Corporación Opción

Noviembre 2009

“La humanidad se ha tenido que hacer cosas espantosas antes de conseguir crear el sí mismo, el carácter idéntico, instrumental, masculino del ser humano, y algo de eso se repite todavía en cada infancia” (Max Horkheimer y Theodor W. Adorno)

1.- Introducción

Desde el lento surgimiento y consolidación de la visión moderna sobre lo que se supone es o debe ser la infancia, en un proceso que tomó varios siglos (al respecto, consultar la obra de Ariés y de Cunningham), hasta el siglo XX, definido como “el siglo del niño”, se han disputado la hegemonía sobre dicha “construcción social” distintas disciplinas: psicología evolutiva, pedagogías varias, derecho de menores, medicina, etc. Por lo general, desde cada una de ellas el interés por la infancia decía relación con la participación directa en los procesos de socialización y control de niños. De ahí que cada una operara con su propio sesgo, definido tanto por el tipo de disciplina como también por la función que dentro del campo de las “relaciones disciplinarias” con el mundo de la infancia cada una de ellas tuviera.

Con esa carga, lejos de las pretensiones de “neutralidad” propias de la ciencia de fines del siglo XIX y principios del XX, lo que se generó fueron visiones profundamente ideológicas (en el sentido negativo o despectivo del término: encubrimiento de la realidad mediante representaciones sesgadas y/o deformadas de la misma), y han servido como anteojeras que impiden una percepción amplia de la situación y condición de la infancia, a la vez que se han vuelto funcionales a la parálisis social y política que impide la modificación de la realidad en un sentido positivo para la vida cotidiana de los niños.

De ahí la necesidad de realizar una labor de demolición crítica de todas esas ideologías de infancia, sentando al mismo tiempo las bases para una diferente comprensión teórica, que desde una praxis emancipatoria se ponga por objetivo la mejora real de la posición de los niños en la sociedad.

2.- Algunas precisiones conceptuales

El concepto de infancia ha ido gradualmente desplazando en el lenguaje de los especialistas al de minoridad (o “menores”), que luego de la difusión de la Convención sobre los Derechos del Niño en la región fue denunciado por despectivo y discriminatorio. Luego de eso, hay quienes ya disparan contra el concepto de “infancia”, que etimológicamente se dice que denotaría el hecho de que el niño “no tiene voz” (in/fancia)¹. Desde esa nueva crítica, se propone hablar de “niñez”. Ninguna de esas transformaciones en el plano del lenguaje ha servido para superar el adultocentrismo que ha sido consustancial a la casi totalidad del pensamiento moderno y contemporáneo, que tal como desprecia la infancia de la Humanidad llamándola “pre-histórica”, persiste en definir al niño desde su diferencia con el adulto, entendido casi siempre

¹ No obstante, en el Derecho romano la clasificación de edades de la vida fue variando, y de esa forma, el concepto de “infante” se modificó desde “quien no sabe todavía hablar”, al que aún no puede discernir claramente lo que hace, para pasar luego en la etapa post-clásica a quedar fijado en los 7 años el tope a partir de la cual las personas pasaban a ser “impúberes mayores que infantes”.

negativamente, aunque en muchos casos se le intente compensar simbólicamente mediante una cierta idealización del niño.

En nuestra perspectiva, hay que tener en cuenta la genealogía y posibles usos y significados de todos esos conceptos que entre sí están muy relacionados, sin perderse entre medio de las palabras.

Por eso, nos importa aclarar que tras la expresión “Infancia” se puede estar hablando de: 1.- La infancia como edad de la vida y grupo social permanente (en el que entramos y salimos las personas en distintas épocas), 2.- la ideología dominante o la diversidad de ideologías sobre la infancia que existen en cada momento histórico, y a partir de la cual se le otorga una determinada posición a los niños en la sociedad, además de características que en pequeña medida pertenecen a la primera naturaleza, pero que en lo demás obedecen a determinadas condiciones que han sido creadas y luego son “naturalizadas”, 3.- Los niños de un determinado tiempo y lugar, entendidos como colectivo.

Una primera aclaración que debemos hacer se refiere al uso de los conceptos “infancia” y “niño”, expresiones que se usan prácticamente como sinónimos en el lenguaje común y en el discurso del Estado y las instituciones. En realidad, en cierta medida -o más bien, en ciertos usos²- designan lo mismo, pero creemos que también es posible y necesario entenderlos como dos entidades autónomas, profundamente inter-relacionadas pero a la vez diferentes.

Como nos recuerda Qvortrup, mientras la niñez es un estado transitorio del que todos los adultos hemos salido, la infancia es una categoría social permanente, que constituye una forma particular y distintiva de toda estructura social. En otro sentido, el nacimiento de niños y la existencia de recién nacidos y niños pequeños, ha sido un fenómeno permanente en toda la historia de la humanidad. Se trata entonces de un dato que pertenece al orden biológico, a la historia natural de la humanidad. La infancia, en cambio, pertenece a la esfera de la cultura, o a la así llamada “segunda naturaleza”, entendiendo por ella la historia que se ha “coagulado” y transformado en naturaleza³. Como categoría social la infancia es dinámica, es decir, que pese a su permanencia, está sujeta a profundas variaciones en el espacio y el tiempo.

Hasta hace unas décadas parecían confundirse en la percepción social y en el análisis lo que habían sido una sucesiva rotación de ideologías sobre la infancia –donde podía incluso haber momentos en que “la infancia no existía”- con distintos aspectos de la realidad de las condiciones de vida de los niños en los lugares y momentos históricos considerados. Intentar detectar en cada época lo que la sociedad veía y esperaba de los

² En el medio latinoamericano, por ejemplo, suele hablarse de “derechos de los niños” o de “derechos de la infancia” como si fueran sinónimos. Por otra parte, tal como desde hace años el lenguaje y el derecho reconocen la existencia de “infantes”, hay quienes hoy en día hablan de “niñez” para evitar las connotaciones supuestamente despectivas del concepto de “infancia” en el sentido de “sin voz”.

³ “La distinción entre naturaleza y segunda naturaleza, si bien no es familiar para la mayor parte del pensamiento social, es vital para la teoría crítica. Lo que constituye la segunda naturaleza para el individuo es historia acumulada y sedimentada. Lo que coagula es la historia durante tanto tiempo no liberada- historia tanto tiempo monótonamente opresiva-. La segunda naturaleza no es solamente naturaleza o historia, sino historia congelada que emerge como naturaleza” (Russell Jacoby, citado por Zizek, 2003 b, p.20. El subrayado es nuestro).

niños es parte importante del esfuerzo por trazar la mayor cantidad de relaciones posibles entre ambos aspectos⁴.

En los años 60 y 70 del siglo XX se habían esbozado dos versiones principales para describir la evolución del “sentimiento de infancia” desde el mundo adulto: la de Ariès y la de deMause. Para el primero la “infancia” no habría existido en la Edad Media, siendo redescubierta e inventada en un lento proceso que desde fines de esa época llega a consolidarse más bien en el siglo XVIII. Mientras en las sociedades llamadas “salvajes” se marcaba la diferencia a través de ritos de entrada y salida en edades (ritos de iniciación), y de esa forma estaba delimitado el fin de la infancia, la entrada en la juventud y la adultez, en la Edad Media el límite se hizo difuso hasta desaparecer, y el niño “*no mucho después de un destete tardío, entraba en el mundo de los adultos*” (Pollock, 1990, p.16).

Al analizar la iconografía de la infancia desde el siglo XIV en adelante, Ariès percibe que “*esas escenas de costumbres no se refieren en general a la descripción exclusiva de la infancia, sino que frecuentemente aparecen niños entre sus protagonistas principales o secundarios*”. Dos cosas pueden concluirse a partir de eso: “*en primer lugar, los niños estaban junto con los adultos en la vida cotidiana, y cualquier agrupación de trabajo, de diversión o de juego reunía simultáneamente a niños y adultos; por otro lado, la gente se interesaba particularmente en la representación de la infancia por su aspecto gracioso o pintoresco...y a todos les agradaba notar la presencia del niño en el grupo y entre la multitud*”. De ambas “ideas”, la primera hoy nos parece arcaica, por la tendencia a separar a los niños de los adultos que ha sido hegemónica desde fines del siglo XIX hasta hoy. La segunda idea, en cambio, “*anuncia el sentimiento moderno de la infancia*” (Ariès, 1973, p.60).

Ariès señalaba ya la existencia de una dimensión de la paradoja que nos ocupa: a mayor valoración de la infancia, es mayor el control social ejercido sobre los niños, y menor el nivel de autonomía que se les reconoce. “*La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto (...) La solicitud de la familia, de la Iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad de que gozaba entre los adultos*” (Ibíd., p.74)⁵.

⁴ Como ha indicado Cunningham, es necesario “*establecer las relaciones tan precisamente como se pueda...Identificar los discursos sobre la infancia y las relaciones de poder que ellos sintetizan. En parte esto implica examinar las condiciones materiales en las que los hijos de los pobres viven y las políticas adoptadas para ellos*” (Cunningham, 1991 p.4).

⁵ En similar sentido, Mannoni emplea el análisis de Weber sobre el paso de la comunidad (de la Edad media) a la sociedad (moderna), aplicado a sus repercusiones sobre la vida de los niños. Mientras en el primer momento señalado habría existido una “clase de los padres”, en la sociedad moderna “*únicamente subsiste la figura de un padre, realidad o imagen, a la vez temible y tiránica, sumisa e impotente*”. Como resultado de dicho tránsito, tenemos que “*en la época de la comunidad había menos peligro de que la autoridad se basara en la arbitrariedad que en los tiempos de la familia moderna*”. Comparativamente, entonces, el niño habría perdido, entre otras cosas, “*el recurso de escapar de sus progenitores, seguro de encontrar siempre un interlocutor entre los diferentes padres y madres que seguían a su disposición*”. Este recurso permitía evitar conflictos entre padres e hijos y potenciaba una actitud distinta de los padres hacia el niño. En definitiva, según el punto de vista de Mannoni “*la propia estructura de las comunidades protegía al niño contra los azares de un amor paternal exclusivo. El niño siempre tenía con quien hablar*” (Mannoni, 1997, p.37).

Por su parte, Demause entiende la historia de la infancia como una evolución, un progreso continuo desde el infanticidio y el maltrato generalizados hacia la tolerancia y el acercamiento empático de los adultos a los niños⁶ Esta evolución, en la concepción que el propio deMause denomina “psicogénica”, se produjo “*a medida que una generación tras otra de padres se sobreponía a sus ansiedades y empezaba a desarrollar la capacidad de identificar y satisfacer las necesidades de sus niños*” (citado por Pollock, p. 48).

Un importante esfuerzo de aclaración conceptual es el que realiza en los 80 Linda Pollock: a partir de ella resulta claro que al reconstruir la “Historia de la Infancia” se habían confundido dos planos diferentes hay que distinguir adecuadamente: ideologías o representaciones de la infancia, y vida cotidiana de los niños⁷. Mientras ha habido cambios drásticos en el primer nivel, en el segundo lo que sorprende es que bajo esa capa discursiva, la vida cotidiana de los niños muestra más continuidades que diferencias. Tal distinción, además de evitar la confusión en los niveles de análisis, debe permitirnos también estudiar la ligazón entre la ideología, las representaciones e imágenes dominantes acerca de la infancia, y la vida cotidiana de los niños.

El reconocimiento de las posibilidades de interrelación entre ambas categorías lleva a la incorporación de un tercer nivel de análisis. Así lo sugiere expresamente Jorge Rojas (2001), cuando identifica niveles que él señala como posibles objetos de reconstrucción historiográfica: la vida de los niños, las representaciones sociales de la infancia, y las instituciones creadas para su cuidado y control. Para avanzar en tal reconstrucción, Rojas señala que “*un eje parece ser no descuidar estos tres planos, ya que están integrados en la realidad*” (Rojas, 2001).

En síntesis, creemos que es necesario distinguir en primer lugar cuando hablamos de niños, entre la dimensión individual y colectiva de la experiencia real de la infancia. Entre el niño como individuo y la dimensión colectiva de la experiencia de la infancia, se pueden además señalar al menos tres variables que nos permiten insertar dicha experiencia en la realidad social más amplia: el género, la clase social, y la etnia. En estos casos, entonces, estamos hablando del niño como individuo, de la niñez o infancia como el colectivo de los niños en un momento y lugar determinado, y de distintas formas de ser niño en cada tiempo y espacio considerados. Por ejemplo: el (los) niño(s) y la(s) niña(s) mapuche, el (los) niño(s) y la(s) niña(s) proletarios o burgueses, el (los) niño(s) y la(s) niña(s) de la ciudad y del campo, etc.

Si bien en uno de los polos que hemos señalado lo que cuenta es ante todo la experiencia práctica de la infancia o, dicho en otros términos, la vida cotidiana de los niños en las relaciones sociales concretas, en el otro ubicamos a las ideologías de la infancia como un fenómeno que se inscribe más bien en el orden superestructural, discursivo o simbólico. Pero, como advierte Rojas, a nivel de la praxis ambos elementos

⁶ De una manera en la que es fácil ver un profundo paralelo con la visión evolucionista “civilizatoria” que tiene la sociedad moderna de las transformaciones que durante su existencia ha sufrido el sistema penal y, de manera más amplia, el control social.

⁷ Para rastrear la imagen de la infancia en distintas épocas, debemos acudir al lenguaje común, a los discursos públicos, la publicidad, etc. En cambio, para estudiar las condiciones concretas de vida de los niños en un momento determinado tenemos, de entrada, mayores dificultades, pues el adultocentrismo de nuestras sociedades hace más difícil tener acceso a registros directos de cómo los niños viven su vida. En todo caso, las fuentes debieran ser otras (por ejemplo, diarios de vida, autobiografías...). (Ver Pollock, 1990).

no son siempre posibles de ser separados tajantemente. Tampoco existe un determinismo causal en que la superestructura es un mero reflejo de las relaciones sociales reales, sino que más bien una relación de influenciamiento recíproco entre ambos niveles⁸.

Los niños y el derecho: de la incapacidad a los niños “como sujetos de derechos”

El “siglo del niño” se inició con una reconfiguración jurídica de la condición de la infancia, impulsada por el movimiento que Platt ha denominado como de los “salvadores del niño”-que en nuestro medio daría origen al sistema tutelar y la cultura “minorista”-, y concluyó con otro momento de redefinición jurídica de la condición de los niños: la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (“CDN”), y el movimiento posterior que en nuestro medio se autodenominó como “doctrina de la protección integral”. En ambos casos un movimiento generado en el nivel superestructural jurídico y discursivo tuvo efectos bastante desconcertantes en relación a las expectativas iniciales plagadas de optimismo.

En este sentido, el siglo XXI se inicia con una evidente decadencia del entusiasmo inicial generado por la CDN.

Nuestra reflexión es la siguiente: la CDN y la “doctrina” con que fue difundida en nuestro medio jamás superaron ni el adultocentrismo ni la autorreferencialidad del punto de vista jurídico. Tan sólo implicaron una necesaria renovación de la ideología necesaria para el funcionamiento de los aparatos y dispositivos de socialización, control y castigo de los niños: más cemento para hacer funcionar el edificio social en que todos vivimos.

Al problema de la distancia “vertical” entre lo adulto y lo infantil, se agrega otro. Creemos que desde el mundo jurídico el lente con que observamos la cuestión de la infancia es evidentemente inadecuado para una comprensión amplia de toda la magnitud y complejidad del fenómeno, sobre todo en relación a las formas de vida contemporáneas. Es más, es posible que la dedicación casi exclusiva a esta dimensión del fenómeno no sólo nos impida actuar de manera de poder implementar cambios que

⁸ Se trata del complicado y debatido tema de la relación entre estructura y superestructura. Al efecto, resulta muy valiosa la conclusión a la que llega Agamben tras analizar las objeciones metodológicas que en su momento Adorno formuló en contra de Benjamin: *“Si Marx no se preocupa por precisar el modo en que debe entenderse la relación entre estructura y superestructura y en ocasiones no teme pasar por ‘vulgar’, es porque una interpretación de esa relación en sentido causal no es siquiera pensable en términos marxianos, lo que vuelve superflua la interpretación dialéctica que debería corregirla (...) Un materialismo que concibiera los hechos económicos como una causa prima en el mismo sentido en que el Dios de la metafísica es causa sui y principio de todas las cosas, no sería más que otra cara de la metafísica y no su superación. Una descomposición semejante traiciona irremediabilmente la concepción marxiana de la praxis como concreta y unitaria realidad original, y esto es lo que debe oponerse a la interpretación vulgar y no una supuesta ‘concepción dialéctica de la causa y el efecto’”* “(...) sólo es materialista el punto de vista que suprime radicalmente la separación entre estructura y superestructura porque se plantea como único objeto la praxis en su cohesión original...”. (Agamben, “El príncipe y la rana. El problema del método en Adorno y en Benjamin”, 2004, pp. 157 a 186). Por otra parte, Virno resulta muy esclarecedor cuando señala que *“solamente en el capitalismo la ‘estructura’ económica puede jactarse de una fuerte preeminencia. ¿Por qué? Porque solamente en el capitalismo la relación de producción incluye en sí, entre sus factores materiales, a la meta-historia (es decir, a los requisitos que historizan la experiencia en general). Pero de esto se sigue que la ‘estructura’ capitalista puede ser comprendida plenamente sólo tomando en máxima consideración el aspecto más etéreo de la ‘superestructura’...”* (Virno, 2003 c, p. 188. El subrayado es nuestro).

subjetivamente consideremos necesarios, sino que es posible que esta visión sea funcional a una invisibilización de cuestiones de fondo que deberían ser iluminadas, en vez de ser dejadas en la obscuridad (en el sentido que lo entendía Benjamin: “función de la utopía política: iluminar el sector de lo que merece ser destruido”).

En nuestro medio, la mayoría de los análisis en el campo de la infancia se han centrado hasta ahora principalmente en las caras más visibles del control social, las que constituyen por así decir, la “punta del iceberg” de las formas de constitución y control de la infancia (aunque en sentido amplio, el estudio de los procesos de control social debiera incluir el de la producción y gestión del consenso, no sólo el aspecto coercitivo de la reproducción del sistema), y al estudiar las formas de control, incluso las perspectivas más críticas han tendido a sobrevalorar el rol de la percepción institucional y el discurso político y jurídico sobre la infancia, unificando en cierta manera la visión *demausiana* del progreso lineal en el trato de los niños con la percepción de un control social que avanza desde la barbarie hacia formas cada vez más civilizadas: del no reconocimiento al reconocimiento “tutelar”, y luego, de las necesidades a los derechos, de la “situación irregular” a la “protección integral”...Con este énfasis, no resulta extraño que en el contexto latinoamericano se hayan producido “desfases” y fenómenos como el descrito por Carli desde el caso argentino: en el nuevo ciclo histórico de los 80 y los 90, por sobre el proceso de pauperización económica generalizada y de “descenso social” expresado en los “nuevos pobres”, se *“sobreimprimió un discurso igualitarista (discurso de los derechos del niño y su divulgación, y discurso de la transformación educativa) que se escindió de una lectura de las consecuencias sociales de las políticas económicas en curso en la década del 90”*. Según Carli, es necesario analizar la dimensión retórica de estos discursos (de derechos, y educativo en general), *“que obvia el análisis de las condiciones materiales del crecimiento de las nuevas generaciones”* (Carli, 2002).

En relación al mismo problema, Bustelo ha señalado recientemente que el objetivo de constituir al niño como “sujeto de derechos”⁹ se ha correspondido con un momento político y cultural en el que emerge una ideología individualista de larga data, hoy denominada neoliberal, donde se ha desmantelado el Estado de Bienestar, y así *“el niño/niña sujeto de derechos será ‘el niño/niña capitalista’ que se enfrenta a un estado debilitado que, paradójicamente, debe garantizarle sus derechos”* (2007: 104). Este proceso de por sí complejo y contradictorio se complica aún más si consideramos que, como el mismo Bustelo reconoce, *“el Estado abandonado a las determinaciones del poder económico y sus discursos distorsionados puede ser una causa de opresión de la infancia y la adolescencia”*. Esta situación puede crear *“un escenario para el desarrollo de luchas en favor de los derechos de niños/as y adolescentes frente al Estado y lo que éste representa”* (Bustelo, 2005)¹⁰.

⁹ Mi colega Carolina Díaz me llamó la atención sobre este punto: cuando se habla en las nuevas leyes de “el niño como sujeto de derechos” el lenguaje se delata a sí mismo y nos muestra que se trata, efectivamente de un “como sí, es decir, de un nuevo eufemismo, de una FICCIÓN.

¹⁰ Un poco antes, Pilotti extraía conclusiones similares sobre el proceso de reforma en América Latina, a una década de iniciado el proceso de implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño, al señalar que la complejidad de la realidad latinoamericana no se condice con el formalismo jurídico con que se ha difundido la Convención sobre los Derechos del Niño:

“...las reformas legales inspiradas en la Convención se traducen en acciones administrativas y programas institucionales cuyo contenido e impacto responden tanto a las disposiciones normativas como a una variedad de factores estructurales y coyunturales. Entre estos últimos se cuentan la

Toda esta evidencia, entonces, nos obliga a superar la visión jurídica autorreferente, y la comprensión evolucionista/lineal del progreso “civilizatorio” de la consideración jurídica de la infancia y el trato hacia los niños, y nos plantea la necesidad de aplicar un enfoque que entienda lo jurídico dentro el amplio campo de lo social, y no como un campo aislado, pese a sus evidentes especificidades. Además, dentro del plano jurídico, la visión debe ser ampliada.

Gran parte de la doctrina jurídica ha acogido la idea de que ha sido sólo a partir de las Leyes de Menores creadas en las primeras décadas del siglo XX que los países sudamericanos cuentan con legislaciones que regulan explícitamente la condición jurídica de la infancia. En esta versión, que es la dominante, se plasma de cierta forma la “tesis histórica” según la cual la infancia, como construcción social, habría sido descubierta gradualmente en un proceso que se inicia lentamente a fines de la Edad media, para consolidarse fuertemente a partir del siglo XIX (Ariés, 1973). Así, si el sentimiento de valoración de la infancia resulta específicamente moderno, también en el plano del Derecho hubo de esperar hasta fines del siglo XIX e inicios del siglo XX para que se regulara en detalle la situación de niños y niñas. Antes de eso, las leyes sólo se limitaban a hacer aplicables a su respecto instituciones jurídicas propias del mundo adulto. De ahí que se diga que antes de las “Leyes de Menores” el Derecho no se ocupaba de la infancia.

Discrepando de esa versión, es posible afirmar que el siglo XIX en Chile fue un momento interesante y complejo en lo relativo a la estructuración de normas que se refieren a la condición jurídica de niños y niñas. Parte de esta complejidad obedece al hecho de que en dicho período histórico se pasó desde la aplicación del Derecho Indiano a la creación de un Derecho patrio, y en la segunda mitad del siglo se produjo la codificación (que llevó a adoptar un Código Civil en 1855, y un Código Penal en 1875). De esta forma, hay varios elementos jurídicos, históricos y formas de Derecho que deben ser considerados en una revisión más exhaustiva, donde debería explorarse la regulación jurídica de los niños en:

- El Derecho indiano, producido específicamente para ser aplicado en las Colonias.
- El Derecho romano tal cual había sido sistematizado en Castilla por Alfonso El Sabio en las Siete Partidas.
- Los Derechos indígenas, del cual el Az Mapu constituye un buen ejemplo.

disponibilidad y orientación de los recursos, las resistencias corporativas al cambio, y las reacciones puntuales de las autoridades para enfrentar situaciones de crisis, como la alarma pública que resulta de la percepción que la seguridad ciudadana se encuentra amenazada por el supuesto aumento de las infracciones juveniles. A lo señalado, se suman las dificultades propias del hecho que las nuevas leyes generalmente afectan a una diversidad de instituciones que, en teoría, deberían operar coordinadamente pero cuyo funcionamiento real es altamente fragmentado, característica que se acentúa en los últimos tiempos debido a las profundas transformaciones por las que atraviesan los roles del Estado, el mercado y la sociedad civil en la provisión de servicios para la niñez. Por todo lo anterior, se considera analíticamente más fecundo reconocer que las legislaciones inspiradas en la Convención no producen “resultados” directamente atribuibles a sus disposiciones, sino más bien “impactos” derivados de la resolución de las disputas y tensiones institucionales generadas por la alteración de las “reglas del juego”. En suma, las leyes que sirven de sustento a las políticas sociales, cuya exigibilidad es relativa, no pueden considerarse como factores causales directos de cambios sociales concretos, sino más bien como elementos precursores que impulsan una dinámica de interacciones, a menudo conflictivas, cuyo desenlace es abierto y ambivalente toda vez que se ven afectados los intereses de diversos actores institucionales cuyas reacciones varían de acuerdo a la influencia y poder disponibles” (2001: 12).

- El Derecho patrio que rigió desde la Independencia hasta la Codificación.
- Los Códigos, principalmente el Civil (1855) y el Penal (1875).

Todo esto nos lleva a proponer recuperar la actitud crítica con que en su momento fue analizada la ideología y el modelo positivista/tutelar de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX¹¹. Esta crítica debe ser dirigida ahora a la ideología con que de manera hegemónica se ha entendido y aplicado el “nuevo paradigma” del “enfoque de derechos”, también conocido como la “doctrina de la protección integral”, y debemos apuntar tanto a aquellos factores sociales que la mirada estrictamente jurídica y lineal oscurece, como a posibles efectos contraproducentes derivados de dicha visión unilateral.

Y regresando de nuevo desde el plano jurídico al plano adulto en general, es necesario además abrazar una perspectiva crítica, que supere el adultocentrismo y sea capaz de asumir que no es posible representar el punto de vista de la infancia, sin incorporar directamente la participación de los niños. Como señala Bustelo en sus muy recientes “tesis sobre el re-creo de la infancia” (de las que al inicio hemos citado la tesis 1): “*El recreo de la infancia es el comienzo del cambio del mundo. Es una convocatoria que comienza por el abandono del adultocentrismo como expresión de dominación. Es el descubrimiento de la infancia: desde la infancia como lo ‘no-adulto’ a una infancia desadultizada*”. (Fragmento inicial de la Tesis 8. Bustelo, 2007, p. 185/186).

Infancia, ideología y control

Ya en la obra de Ariés, que señalaba la paradoja de que “*a mayor reconocimiento*” (de la infancia) se produce un “*mayor control*” (sobre los niños), encontramos las bases de la que ha venido a ser la conformación de una institucionalidad específicamente concebida y operada para ejercer el control social de los niños. En cierta forma, entonces, lo específico de la noción moderna de la infancia está expresado en un conjunto de dispositivos creados especialmente para socializar y disciplinar a los niños, hecho que ha llevado a García Méndez a postular que “*la historia de la infancia es la historia de su control*” (en términos históricos amplios, este autor distingue entre una “prehistoria” de esta relación, que termina en 1899, con la creación del primer tribunal de menores de la historia moderna). Esta periodización, entonces, apunta específicamente al plano que se denomina “sociopenal”, como un ámbito del control social más amplio, y por ello señala como hito divisorio entre dos épocas el momento de juridización de la relación entre sociedad e infancia que redundó en la generación del mecanismo “tutelar” de control sobre los niños marginales y/o peligrosos.

En efecto, la historia de la infancia puede ser abordada desde ese prisma. Pero el control social, respecto al cual varias formas de “sociología crítica” (¿o crítica de la sociología?) han tenido ocasión de referirse en el último siglo, tiene expresiones más amplias, y se ha señalado que el control en sentido amplio incluye tanto la coerción (la cara más visible, por su abierta violencia) como las estrategias y prácticas de generación de consenso, de hegemonía, además de una diversidad de formas aparentemente más

¹¹ En relación a la formación del derecho tutelar de menores en Estados Unidos existe el trabajo de Platt; en relación al “complejo tutelar” en Francia, podemos señalar la interesante obra de Donzelot; en nuestro medio, en los 90, estos análisis se expresaron en la obra de García Méndez, Carranza, Beloff y varios más.

sutiles de intervención siempre en el borde de lo coactivo. Dichas perspectivas críticas han hecho ver que las formas modernas del control se extienden a todas las capas de la “fábrica social”, y así como la cárcel ha expresado de manera ultra-concentrada los mismos mecanismos y lógicas que rigen afuera, en el sistema social general, lo carcelario está presente también por fuera de la cárcel, extendido a la globalidad de lo social. De esta forma, la proposición freudiana de que “*la historia del hombre es la historia de su represión*” (Marcuse, 1970, p. 25) nos indica, desde un nivel más amplio de la relación señalada por García Méndez que tal vez al hablar de socialización de niños estamos frente a un tema mucho más abierto que la relación aparentemente tan especializada entre infancia y control social. Por lo mismo, la cuestión de la emancipación de la infancia no es en realidad diferente a la de la emancipación humana en general¹².

Las formas que el control social ha ido asumiendo en relación a los niños, con las variaciones que van presentando en el tiempo, se vinculan también en otro sentido a un arco de formas disciplinarias vigentes en cada momento, que buscan efectos hacia la población en general (infantil y adulta). Estas formas componen entonces un *continuum* que, para ser efectivo de manera sostenida, debe ser más o menos flexible, y que se encarga de garantizar la aplicación en cada momento de la ecuación necesaria de castigo y disciplina, de inclusión y exclusión (en torno al sistema productivo y una ciudadanía definida por y desde el trabajo), en un marco de mensajes, representaciones y consensos hegemónicos, que la reproducción de la formación social en cada momento requiere. Dicho proceso está profundamente ligado al tema de la fuerza de trabajo¹³ y las formas específicas que su composición y modo de ser va asumiendo históricamente por necesidad del modo de producción¹⁴ que no cesa de reproducirse a sí mismo a cada instante pues está entregado a la acumulación continua de valor¹⁵. Por ello, estimamos que es la relación, directa o indirecta, de los niños con la Economía, en el marco de las características centrales del modo de producción en cada momento, lo que debe ser abordado en una perspectiva crítica del control.

El adultocentrismo y las contradicciones internas de la noción moderna de infancia

Es necesario seguir refiriéndose a algunas características de la noción moderna de la infancia que todavía es dominante, en el entendido de que, por una parte, emanan de la realidad, e intentan reflejarla, y a la vez repercuten directa o indirectamente sobre las

¹² Palabra que en su origen (el Derecho romano) está cargada de autoritarismo paterno, y que siglos después ha sido usada para designar a la Ilustración como superación de la minoría de edad de la Humanidad.

¹³ En razón de lo poderoso que resulta el vínculo entre control social y fuerza de trabajo, una de las tradiciones que resulta más pertinente para la comprensión de las transformaciones actuales en el campo del control social es la de la llamada “economía política de la pena”, inaugurada por Rusche y Kirchheimer, y que puede tener un gran potencial explicativo, a condición de superar las limitaciones que demuestran sus expresiones más burdamente economicistas, víctimas de un determinismo muy simple y directo en la relación entre desempleo y represión penal. Al respecto, ver De Giorgi, 2006.

¹⁴ Concepto que empleamos en su sentido amplio: “*no sólo una configuración económica particular sino un conjunto de formas de vida, una constelación social, antropológica y ética –no moral: relativa a los usos y hábitos, no al deber-ser*” (Virno, 2003, p.46).

¹⁵ Con esta afirmación no se pretende que las formas modernas de control y sus formas de funcionamiento, propias de una época en que la sociedad se subsume en la Economía, sean generalizables sin más para cualquier otra sociedad o momento histórico. Existe, por así decirlo, una “biopolítica general”, y la que es propia de la modernidad, es decir, la que se constituye para domesticar la fuerza de trabajo (ver más adelante las diferencias en los enfoques de Agamben y Virno respecto a este tema).

condiciones de vida reales de los niños. En la noción dominante de la infancia, han confluído diferentes tradiciones ideológicas y culturales, que se expresan simultáneamente y en tensión permanente. Ya hemos aludido a la posibilidad de que en determinadas épocas y lugares la noción de infancia no exista, y también a que en otros momentos es posible encontrarse con el reconocimiento abierto de que existe más de una infancia. Pero nos interesa referirnos ahora a contradicciones internas de la noción unitaria de infancia que ha sido dominante a lo menos en occidente en los últimos siglos.

Una de las contradicciones internas de la moderna noción de infancia se encuentra en la coexistencia interna de una visión positiva y una negativa de lo que esencialmente se cree son los niños. Esta polaridad existe ya dentro del pensamiento cristiano, que es una de las fuentes principales que culturalmente contribuyen a moldear la noción moderna de la infancia. Mientras para unos el niño es una especie de recuerdo del paraíso, y la infancia la “edad de la inocencia”, otros ven en el niño más bien la encarnación del “pecado original”¹⁶, y por ende, emana de ahí la tendencia a ver la infancia (y más aún al segmento adolescente) como un enorme grupo de riesgo, como una amenaza potencial que, para no concretarse, requiere del despliegue de todos nuestros esfuerzos tendientes a lograr una “socialización” exitosa.

Ambos polos se expresan también en el pensamiento político (y pedagógico) moderno. Por un lado tenemos a la tradición *rousseauiana*, que mira al niño con ojos similares a los que se miraba al “*buen salvaje*”, y de tal visión emana entonces la necesidad de “*dejar que los niños sean niños*”, objetivo que, en nuestro tiempo, se expresa en la instalación de barreras que eviten que los fenómenos sociales que viven los adultos se trasladen directamente a la edad de la felicidad humana que debe ser la infancia¹⁷. Para Rousseau, “*la primera educación debe ser (...) puramente negativa. Consiste no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en proteger al corazón contra el vicio y al espíritu contra el error...*”. Así, dado que “*la naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres*”, no resulta aconsejable invertir dicho orden, pues “*la infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias*” y es insensato sustituirlas por las de los adultos, produciendo “*frutos precoces que no tendrán ni madurez, ni sabor y que no tardarán en corromperse*” (Rousseau, citado por Luzuriaga, 1956, p. 81)¹⁸.

Por otro lado, tenemos el punto de vista *hobbesiano* según el cual para salir del estado de naturaleza (entendido –ahistóricamente– como una “guerra de todos contra todos”), se requirió domesticar la violencia originaria del “estado de naturaleza”, cediendo su legítimo ejercicio al Estado. La idea de contrato social supone, por cierto, “*un consenso*

¹⁶ Según Leonardo Trisciuzzi y Franco Cambi, mientras la visión “positiva” de la infancia predominó en el cristianismo primitivo, la visión “negativa” comenzó a resurgir a partir de la asimilación del cristianismo por la sociedad romana. Esta visión negativa ya se había mostrado como predominante en cierta fase de desarrollo del mundo grecorromano. En la Edad Media la visión negativa llega a ser dominante, sobre todo en San Agustín. (Trisciuzzi y Cambi, 1993)

¹⁷ Felicidad a la que, se entiende, los adultos deben renunciar, en aras del “principio de realidad”.

¹⁸ De acuerdo a Mannoni, Rousseau es quien ha creado “*el concepto de niño (con el concepto de estadios del desarrollo) que influirá en toda la pedagogía moderna y permitirá el desarrollo de una mitología de la infancia ‘pura’ que hay que salvar de la contaminación de los adultos*”. En esta mitología, la cultura infantil es construida como algo “*que el niño debe abandonar cuando entre en la vida adulta (y el paso de la condición de niño a la de trabajador es mucho menos fácil de cómo lo describe Rousseau)*” (Mannoni, 1997, p.42).

entre hombres racionales acerca de la moralidad y la inmutabilidad de la actual distribución de los bienes” (Taylor, Walton y Young, 1990, p. 21). En esta concepción negativa de la naturaleza humana (a la que se le adosa como característica esencial el egoísmo), el niño no socializado se presenta tan amenazante como el estado de naturaleza que se pretende haber superado.

Locke, por su parte, asume que la infancia es más bien neutra: una *tabula rasa* en la que la sociedad y el Estado deberán inscribir sus valores y razones, mediante el proceso de socialización¹⁹.

Como se puede ver, entre los polos señalados existe todo un arco de opciones sobre las que se inscriben las prácticas pedagógicas y disciplinarias modernas²⁰.

Algo común a todas las variaciones y combinaciones posibles de estas concepciones y prácticas, es que se plantean desde el mundo adulto, desde la sociedad, sin los niños. Con ello llegamos a otra paradoja que, planteada de esta forma, parece una perogrullada: no todo lo que se hace por la infancia se hace por o con los niños, y de hecho es posible encontrarse con una gran cantidad de intervenciones a favor de la infancia que no son necesariamente vividas ni percibidas como beneficiosas o positivas por los niños a quienes tales intervenciones afectan directamente. En muchos casos, el choque entre las imágenes de infancia y lo que los niños viven, sienten, piensan y desean, se hace evidente.

Puesto que ha existido una distancia “vertical” entre los adultos (arriba) y los niños (abajo), el niño ha mantenido tradicionalmente una posición subordinada en la familia y en lo que lo que se refiere a la toma de decisiones en la vida social, y sus intereses - cuando son tenidos en cuenta- son representados o definidos desde la cultura adulta, que no es su propia cultura. Pese a los enormes cambios sociales y culturales, aún podemos captar fácilmente el momento de verdad de afirmaciones como la que hacía Otto Rühle en la primera mitad del siglo XX : *“Los adultos están bien poseídos de su adulticia, de su propia superioridad. En la actitud total que guardan hacia el niño, en su pensamiento, en sus palabras y en sus hechos así lo expresan terminantemente. Todas*

¹⁹ Según Locke, la educación es la principal causa de las grandes diferencias observables entre los hombres: *“Ocurre aquí como en las fuentes de algunos ríos, donde una hábil aplicación de la mano encauza las flexibles aguas por canales que las hacen tomar un curso enteramente contrario. Y por esta dirección que se les da en la fuente reciben diferentes tendencias y llegan al fin a lugares muy remotos y distantes”* (citado por Luzuriaga, 1956, p. 66). Por ello la educación de cuerpo y espíritu debe, para Locke, centrarse en la formación de hábitos: *“mediante la práctica repetida y la realización de la misma acción una y otra vez bajo la mirada y dirección del tutor, hasta conseguir el hábito de hacerlo bien”*. La idea de fondo tras esta concepción y las prácticas que de ella emanan es *“que un hombre sea capaz de rehusarse la satisfacción de sus propios deseos, de contrariar sus propias inclinaciones y seguir solamente lo que su razón le dicta como mejor, aunque el apetito lo incline en otro sentido”* (ídem, p. 66 y 67). El “espíritu” es aquí el mismo que revela Marcuse en Eros y Civilización: *“el metódico sacrificio de la libido es una desviación provocada rígidamente para servir a actividades y expresiones socialmente útiles, es cultura”* (1970, p. 17).

²⁰ Incluso hoy, a nivel jurídico, al interior de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, es posible encontrarse con la tensión entre autonomía y paternalismo, en la que Rousseau y Locke siguen sustentando los extremos del debate (la fórmula en que esta tensión se expresa parece ser el reconocimiento abierto de un derecho, para luego señalarle trabas o entregar en definitiva su determinación concreta o posibilidad de realización al mundo adulto, a veces bajo la alusión al “interés superior del niño”. Ver, por ejemplo, los artículos 3, 9 y 12).

sus relaciones con el niño se hallan definidas por este respecto.” (Rühle, 1946, p. 18. El subrayado es nuestro).

Pero esta diferencia, este corte vertical en las relaciones de poder, la dominación naturalizada, es explicada históricamente: “*los adultos deben su posición preponderante y sobrepotente respecto del niño no tanto en su superioridad corporal y espiritual cuanto, y más propiamente, a circunstancias que residen en la constitución de la sociedad y condicionadas por ella, circunstancias que los hacen sostenes y representantes de una cultura social que se nos aparece manifiestamente como cultura de adultos. Su superioridad es, pues, predominantemente, una conquista social*”. Por ello, Rühle no renunciaba a imaginar el cambio social que llevaría a otras formas de participación de los niños en la sociedad, dejando de lado por fin a una cultura en la que a los niños “*sólo se les permite ser receptores pasivos y consumidores de una cultura ajena*” (Íbid.).

El punto de vista de la infancia

Una teoría de la infancia con perspectiva crítica debería partir, entonces, por constatar la ausencia de participación de los niños en la definición y administración de los “problemas de infancia”. En el plano de la lucha política esto implica por sobre todo no pretender sustituirla. Se debe intentar ser coherente al plantear (y asumir) que los niños han estado sujetos, como tendencia “minoritaria”, a procesos de invisibilización²¹, marginalización y paternalismo.

En esta tarea, resulta bastante útil rescatar ciertas voces disidentes dentro del predominio casi absoluto de las distintas expresiones de adultocentrismo. Y como ya se ha señalado y se verá en un breve recorrido en lo que queda de este capítulo, a lo largo del siglo XX quienes han estado más cerca de dicha posición, ubicados en la vereda del frente en relación al adultocentrismo del capital, provienen de diversas filas vinculadas al pensamiento crítico y la acción política radical, desde las tradiciones más interesantes del materialismo histórico, pasando por el llamado “freudo-marxismo”, la economía-libidinal, olvidadas corrientes minoritarias de la extrema izquierda, psicoanalistas disidentes y heterodoxos o herejes de todo tipo (sin contar aquí a todos aquellos que desde el arte moderno y su autonegación llegaron más o menos explícitamente a defender un cierto “infantilismo radical”). Creemos que no por causalidad.

Para empezar, hay que asumir que el punto de vista interno de la infancia es algo que, por cierto, nosotros los adultos no podemos ni siquiera pretender llegar a conocer cabalmente. Como adultos, nuestro paso por esa fase transitoria resulta un evento lejano: llegar a ser adultos es el proceso de llegar a ser “no-niños”, y por eso para muchos adultos su infancia es tan sólo algo que, según la expresión de Vaneigem, “*se autopsia en el diván del psicoanalista*” (o, según Freud, como un mundo arcaico que volvemos a visitar cada noche mientras soñamos). Susan Buck-Morss (2005) se ha referido a esta lejanía como un elemento común a la visión de dos de los pensadores del siglo XX que dedicaron gran parte de sus esfuerzos a estudiar a los niños y el mundo

²¹ Al respecto, puede consultarse el trabajo de Duarte, K. y Littin, C. (2002) Niños, niñas y jóvenes: construyendo imágenes en la prensa escrita, en el cual se muestra, a través del análisis de dos medios de comunicación escritos de Chile, los procesos de invisibilización-visibilización de los niños en la construcción de los hechos noticiosos, y la utilización que se hace de la imagen de los niños como justificación para líneas editoriales predeterminadas.

infantil: Jean Piaget y Walter Benjamin: “*Piaget y Benjamin estaban de acuerdo en que la cognición infantil era un estado superado tan completamente que a los adultos se les aparecía casi como inexplicable*” (Buck-Morss, 2005, p.61). Mientras Piaget “*se sentía satisfecho con la desaparición del pensamiento de la infancia*” (pues “*los valores de epistemología se inclinaban hacia el extremo adulto del espectro*”), Benjamin -en coherencia con su rechazo de la concepción de la historia como progreso lineal- “*no estaba interesado en el despliegue secuencial de los distintos estadios de la razón formal abstracta, sino en lo que se perdía en el camino*” (Ibid., p. 61).

Las implicancias políticas profundas de la opción *benjaminiana* son evidentes. Todas las ideologías dominantes a fines del siglo XIX y durante la mayor parte del siglo XX han compartido, desde una aparente diversidad de posiciones centrales, un terreno común en que se asientan con fuerza: la visión lineal de la historia como progreso. En tal sentido, la descalificación de las fases primitivas de desarrollo de la humanidad encuentra una correspondencia perfecta con la idea despectiva de la infancia de cada ser humano como un período de inmadurez -de ahí el uso común de la expresión “infantil” en sentido descalificativo (Por ejemplo, en Lenin y su clásico texto de 1920 sobre “*la enfermedad infantil del ‘izquierdismo’ en el comunismo*”²²)-. Quienes sostuvieron posiciones contrarias y efectivamente intentaron conocer el punto de vista de los niños fueron muy pocos, pese a que el siglo XX fue indiscutiblemente “el siglo del niño” en lo que a declaraciones de interés público a favor de la infancia se refiere (y en las variedades más intensas de reacción capitalista de Estado ante la crisis, el fascismo y el estalinismo, las apelaciones a la importancia “estratégica” de la infancia y la movilización “política” de niños adquirieron ribetes patológicos).

¿En qué medida era posible tomar partido por la infancia en un sentido emancipatorio, sin idealizarla ni utilizarla? ¿En qué consiste objetivamente el valor o especificidad de los niños?

“Si uno se imagina que se encuentra solo en un pueblo completamente ajeno y se quiere comunicar con este pueblo, entonces se verá ante el insondable problema del esfuerzo que cada niño tiene que realizar para aprender la lengua materna y que para el adulto resulta incomprendible. La función intelectual de la primera infancia, en la medida en la que se puede abarcar en el terreno de la conciencia, resulta de un rango incomparablemente superior a las funciones intelectuales de todas las demás etapas vitales. La etapa siguiente de la presión exterior, adaptación y represión separa al adulto de sus inicios y cubre con un manto de olvido aquellos primeros tiempos de la experiencia – aún no modificada – del mundo y del propio ser. Del ser innato y de sus dones sólo queda una imagen escondida en el inconsciente, un anhelo y una búsqueda continua y oscura, y la proyección de las posibilidades perdidas en lo sobrenatural.

Naturalmente se puede partir de la existencia de semejanzas entre la evolución del individuo y la evolución general del género humano. La misma presión del exterior que el principio autoritario de las instituciones y el principio de poder en los mismos individuos imponen en cada uno, la presión que separa a cada uno de su propia individualidad, de sus calidades y valores innatos, separa también a la humanidad en

²² Causalmente, fue Otto Rühle, un destacado representante de las tendencias comunistas “consejistas” o de izquierda uno de los marxistas que manifestaron mayor preocupación por los temas de infancia en la primera mitad del siglo XX, tal como se expresa en su libro “El alma del niño proletario” (hay edición argentina de 1946).

su conjunto de su periodo inicial y del primer desarrollo de las posibilidades innatas del género humano”.

Así se expresaba en la segunda década del siglo XX Otto Gross (2003), un discípulo izquierdista de Freud que sufrió en carne propia internaciones de fundamento médico/psiquiátrico ordenadas por su padre –a quien se considera el fundador de la Criminalística-, posibilitadas por el “poder penal doméstico” reconocido por el orden jurídico y social de esa época sobre los niños y jóvenes. El punto de vista sobre la infancia cambia considerablemente desde una perspectiva crítica radical emanada de una oposición práctica al poder.

En un sentido similar se expresa más recientemente Raoul Vaneigem (2002), el que fuera durante varios años uno de los miembros más influyentes de la Internacional Situacionista: *“Del mismo modo que durante mucho tiempo, a sus ojos, el niño no ha sido más que un borrador del adulto, han llamado ‘paleolítico’ o período de la piedra antigua a un momento de la evolución humana –unos cuarenta o cincuenta mil años- al que no conceden otra cualidad que la de encaminarse hacia la era de la piedra o ‘neolítico’”.*

Para la óptica de las clases dominantes, *“la historia comienza en el neolítico”*, pero en realidad lo que ahí comienza *“es la historia de la mercancía y de los hombres que niegan su humanidad produciéndola. Es la historia de la separación entre el individuo y la sociedad, entre el individuo y él mismo”.*

En estas 3 perspectivas (Benjamin, Gross, Vaneigem) se parte de la base que la experiencia directa de los niños y su voz lo que resulta suprimido por parte de la razón instrumental moderna. De ahí que el edificio del adultocentrismo resulte socavado cuando esta lógica se invierte. En efecto, la voz de los niños es tolerada a veces, cuando no representa amenaza alguna. En otros casos, sobre todo si no se han instalado los filtros adecuados, resulta una voz demasiado “pura”, fuerte y, por ende, peligrosa.

Infancia y teoría crítica: entre Benjamin y Adorno, Reich y Agamben...

Si volvemos a Benjamin, nos encontramos con un notable y casi aislado intento de desarrollar una teoría del conocimiento a partir de la experiencia de los niños. Además de tomarse muy en serio el proceso cognitivo de intentar recordar su propia infancia (en una época en que el psicoanálisis “descubría” el inconsciente y vanguardias artísticas como el surrealismo experimentaban con el lenguaje de los sueños y la escritura automática²³), los libros infantiles y juguetes fueron siempre la parte que el consideró más valiosa de su colección. Como ha dicho su amigo Scholem, *“el hecho de que durante toda su vida se sintiera atraído con mágico poder por el mundo de los niños y la naturaleza infantil constituye uno de los rasgos de carácter más importantes de Benjamin. Este mundo se contó entre los objetos más duraderos y tenaces de su reflexión y todo lo que ha escrito sobre este tema se encuentra entre sus trabajos más perfectos”* (Scholem, citado por Buck-Morss, 2005, p.60-61).

²³ Como destaca Subirats, “deliberadamente o no el psicoanálisis opuso esa otra realidad selvática y polimorfa del deseo a la identidad histórica, política, económica o familiar del hombre moderno (...) con el descubrimiento de esa alteridad radical del inconsciente, del deseo, el psicoanálisis deja abiertas las puertas a la posibilidad de otra realidad histórica y social” (1975, p. 53).

Según Benjamin, los niños están interesados en los residuos del mundo formado por los adultos, y por eso se sienten intrigados por objetos cuyo valor o utilidad no es evidente: *“los utilizan no tanto para reproducir las obras de los adultos, como para relacionar entre sí, de manera nueva y caprichosa, materiales de muy diverso tipo, gracias a lo que con ellos elaboran en sus juegos. Los mismos niños se construyen así su propio mundo objetal, un mundo pequeño dentro del grande”*. De ahí que para Benjamin *“habría que tener presentes las normas de este pequeño mundo objetal si se quiere crear intencionadamente cosas para los niños, y no se prefiere que sea la propia actividad, con todo lo que en ella es instrumento y accesorio, la que encuentre por sí sola el camino hacia ellos”* (Benjamin, 1987, p.25)²⁴.

Mientras *“los experimentos de Piaget pusieron a prueba las respuestas universales y predecibles”*, Benjamin *“estaba interesado en la espontaneidad creativa de la respuesta”*, es decir, precisamente en aquello que en el proceso de socialización burguesa se destruía. *“La teoría de Piaget sólo consideraba la cognición ligada a la acción en tanto forma cognitiva primitiva, correspondiente al período preverbal sensorio-motriz, y dejaba de tener en cuenta la cognición mimética una vez que el niño adquiriría la capacidad de habla. En los tests de Piaget, el juego fantástico del niño, la construcción de mundos posibles, eran probablemente registrados como un error cognitivo. Para Benjamin, en cambio, la naturaleza primaria de las acciones motrices era razón suficiente para prestarles atención”*, pues constituían evidencias de una *“facultad mimética”*, un lenguaje de gestos *“que Benjamin consideraba más básico para el conocimiento que el lenguaje conceptual”*. (Buck-Morss, 2005, p. 62).

La facultad mimética se manifiesta en la actividad de los niños como una capacidad de improvisación en que se conectan sin rupturas la percepción y la acción. La crítica benjaminiana de la educación y socialización en tanto destructoras de la facultad mimética de los niños lleva a una afirmación de la necesidad de la educación entendida como un proceso recíproco: *“¿Quién confiaría en un maestro que, recurriendo al palmetazo, viera el sentido de la educación en el dominio de los niños por los adultos? ¿No es la educación, ante todo, la organización indispensable de la relación entre generaciones y, por tanto, si se quiere hablar de dominio, el dominio de la relación entre las generaciones y no de los niños?”*²⁵ (Benjamin, 1987, p. 97)

La valoración de los procesos cognitivos de los niños no debería llevar a un culto idealizado de lo infantil (en el que muchas veces el orden social compensa simbólicamente la falta de poder real, de autonomía y de visibilidad de los niños). Al involucrarse en la observación directa de actividades artísticas de niños, Benjamin hacía notar que *“un público que se sintiera superior no tendría lugar posible frente al teatro infantil”*, en el que se percibe de cerca *“el fuego que en los niños producen realidad y juego amalgamados y confundidos de tal modo que los sufrimientos representados*

²⁴ “Sus cajones deberán ser arsenal y zoológico, museo del crimen y cripta. ‘Poner orden’ significaría destruir un edificio lleno de esponjosas castañas que son manguales, de papeles de estaño que son tesoros de plata, de cubos de madera que son ataúdes, de cactáceas que son árboles totémicos y céntimos de cobre que son escudos” (Benjamin, 1987).

²⁵ Ambas preguntas aparecen tras la afirmación de que, según se nos enseña “dominar la naturaleza es el sentido de toda técnica”. Luego Benjamin agrega: “Lo mismo ocurre con la técnica: no es dominio de la naturaleza, sino dominio de la relación entre naturaleza y humanidad. Si bien los hombres, como especie, llegaron hace decenas de miles de años al término de su evolución, la humanidad como especie está aún al principio de la suya” (Benjamin, 1987, p. 97/98).

pueden convertirse en verdaderos y que las bofetadas simuladas se convierten en reales". La representación es, de esta forma, "en oposición a la ejercitación pedagógica, la liberación radical de un juego ante el cual el adulto sólo puede ser espectador". En sus espectáculos teatrales "todo es dado vuelta, y así como el amo servía al esclavo durante las Saturnalias romanas, así durante el espectáculo, los niños se paran en el escenario y enseñan y educan a sus atentos educadores. Aparecen nuevas fuerzas, nuevos impulsos que el director a menudo no conocía, que sólo ahora, en esa salvaje liberación de la fantasía infantil, y no durante el trabajo, llega a conocer".

El observador, entonces, ve una señal "en toda acción y todo gesto infantil". Pero no se trataría para Benjamin de una señal en el sentido psicológico de lo latente o reprimido, sino que de una señal "del mundo en el que el niño vive y manda". "Cada gesto del niño es un impulso creativo que se corresponde exactamente con un impulso receptivo", por eso, la labor pedagógica en este tipo de actividades es muy diferente a la de la socialización tradicional, "el director desaparece por completo...porque ninguna sabiduría pedagógica es capaz de prever cómo los niños reunirán, con mil variantes sorprendentes, sus gestos y sus habilidades en una totalidad teatral".

La "pedagogía" que Benjamin propone no pretende asumir un dominio formal sobre el niño, sino que a través del juego, los contenidos y símbolos de la realidad social encontrarán su lugar, y "se podrá prescindir de prácticas 'imparciales', 'comprensivas', 'empáticas', así como de las educadoras llenas de 'amor al niño'" y de la retórica con que la socialización y la pedagogía dominante disimulan sus intereses de clase" (Benjamin, 1989, p.106 y ss.). De tal forma se propone una forma concreta de práctica en la relación hacia los niños, que asume que "el proceso de socialización no se lleva a cabo más allá de los conflictos y antagonismos o a pesar de ellos. Su medio son los antagonismos mismos que simultáneamente desgarran la sociedad" (Adorno, 2004, p.14), e intenta atravesar dialécticamente las contradicciones que enfrenta.

En una profundización posterior de los puntos de vista desarrollados por Benjamin, Giorgio Agamben (2004) se ha referido en detalle a la relación entre habla, juego, rito e infancia. En *Infancia e historia* –en que una reflexión sobre la experiencia y el sentido del tiempo es el hilo conductor de un conjunto de escritos fechados entre 1978 y 2001- Agamben postula que "la teoría de la infancia, como original dimensión histórico-transcendental del hombre, adquiere todo su sentido sólo si se la pone en relación con las categorías de la ciencia del lenguaje". Así, retoma la distinción filosófico-antropológica entre naturaleza y cultura, y señala como característica del *homo sapiens* la existencia de una doble herencia, endosomática y exosomática (en términos biológicos). "Desde ese punto de vista, naturaleza solamente puede significar el patrimonio hereditario transmitido mediante el código genético, mientras que cultura es el patrimonio hereditario transmitido mediante vínculos no genéticos, de los cuales el más importante es por cierto el lenguaje".

El verdadero problema es que entre ambas esferas no existe una simple oposición. De acuerdo a Chomsky, y a Lenneberg, el lenguaje humano, a diferencia de la mayoría de las especies animales, no está inscripto íntegramente en el código genético...en el hombre la exposición al lenguaje es una condición imprescindible para el aprendizaje del lenguaje. Así, Agamben acude a Benveniste, con su distinción entre lo semiótico y lo semántico.

A diferencia de Saussure que distingue entre lengua y habla, como lo colectivo y lo individual, “la ‘sinfonía’ y su ‘ejecución’, Benveniste distingue en el lenguaje esta doble significación, en modos contrapuestos: mientras “*lo semiótico designa el modo de significación que es propio del SIGNO lingüístico y que lo constituye como unidad*” y “*existe cuando es reconocido como significante por el conjunto de los miembros de la comunidad lingüística*”, lo semántico entra “*en el modo específico de significación engendrado por el DISCURSO*”. Mientras el signo debe ser reconocido, el discurso debe ser comprendido. Ambas son facultades mentales distintas: “*la de percibir la identidad entre lo anterior y lo actual, por una parte, y la de percibir el significado de una enunciación nueva, por la otra*”. Mientras el semantismo de una lengua a otra es posible de traducir, en el semiotismo nos encontramos con la imposibilidad de la traducción.

Sin embargo, si para Benveniste ambos mundos permanecen separados y no es posible explicar teóricamente el salto de uno a otro, la teoría de la infancia permite a Agamben responder a la pregunta de por qué hay una doble significación, pues la dimensión histórico-trascendental “*se sitúa efectivamente en el ‘hiato’ entre lo semiótico y lo semántico, entre la pura lengua y el discurso*”.

“El hecho de que el hombre tenga una infancia (que para hablar necesite despojarse de la infancia para constituirse como sujeto del lenguaje) rompe el ‘mundo cerrado’ del signo y transforma la pura lengua en discurso humano, lo semiótico en semántico. En tanto que tiene una infancia, el hombre no puede entrar en la lengua sin transformarla radicalmente, sin constituir la en discurso”. Es más, para Agamben “*lo humano justamente no es más que ese pasaje de la pura lengua al discurso; y ese tránsito, ese instante es la historia*”.

Esta dimensión de la socialización es destacada también por Seyla Benhabib cuando, al intentar construir hoy un universalismo que incorpore las fuertes críticas a que ha sido sometido por el feminismo, el comunitarismo y el posmodernismo, dice que el supuesto del que parte es el del sujeto de a razón como un “*infante humano, cuyo cuerpo sólo puede ser mantenido con vida, cuyas necesidades sólo pueden ser satisfechas y cuyo ser sólo puede desarrollarse dentro de la comunidad humana en la que nace*”, pues este infante se convierte en individuo al convertirse en un ser social, capaz de hablar, interactuar y conocer en el seno de esa comunidad humana (Benhabib, 2006, p.18). Una perspectiva similar se encuentra en Habermas, quien afirma que “*el ‘yo’ llega a ser ‘yo’ en medio de un ‘nosotros’, en una comunidad de habla y acción*”, y que “*la individuación no precede a la asociación; más bien, las asociaciones en que habitamos son las que definen qué clase de individuos seremos*” (citado por Benhabib, 2006, p. 87).

Una de las características específicas de la infancia como período vital es, entonces, lo que Benjamin llamaba “*facultad mimética*”, la que en el plano de la constitución de la historia y la cultura humanas, en el plano del lenguaje, se manifiesta como una riqueza intrínseca, una potencia que es la que hace exclamar a Gross (2003) que la función intelectual de la infancia es “*superior*”.

Benjamin dedicó numerosos escritos a la historia de los juguetes. En uno de ellos, “*Historia cultural del juguete*” (1928) vuelve a insistir en la especificidad infantil en

estos términos: *“Si pensamos en el niño que juega, podemos hablar de una antinomia. Por un lado, nada se adecua más al niño que la combinación de los materiales más heterogéneos en sus construcciones: piedra, plastilina, madera, papel. Por el otro, nadie es más sobrio que el niño frente a los materiales: un trocito de madera, una piña, una piedrita llevan en sí, pese a su unidad, a la simplicidad de su estancia, un sinnúmero de figuras diversas. Y cuando los adultos fabrican (juguetes) para los niños... están interpretando a su manera el sentir de ellos”*. Desde la posición adulta en un medio que Benjamin describe como “naturalista”, no era posible *“mostrar el verdadero rostro del niño que juega”*. Pero las cosas parecen haber cambiado, y así *“puede ser que hoy ya estemos en condiciones de superar el error fundamental de considerar la carga imaginativa de los juguetes como determinante del juego del niño; en realidad, sucede más bien al revés. El niño quiere arrastrar algo y se convierte en caballo, quiere jugar con arena y se hace panadero, quiere esconderse y es ladrón o gendarme”*. Así, tras haber atacado el “error fundamental” adultocéntrico, es posible volver a plantearse el plano de lo social, reconciliado con el niño: *“...no describiríamos ni la realidad ni el concepto del juguete si tratáramos de explicarlo únicamente en función del espíritu infantil. Pues el niño no es Robinson; los niños no constituyen una comunidad aislada, sino que son parte del pueblo y de la clase de la cual proceden. Así que sus juguetes no dan testimonio de una vida autónoma, sino que son un mudo diálogo de señas entre ellos y el pueblo”* (Benjamin, 1989, p. 87-88).

Otro discípulo atípico de Freud, Wilhelm Reich –que, a similitud de Gross, pagó con el encierro institucional y en definitiva la muerte sus heterodoxas opciones científicas y políticas-, se encargó también de estudiar y detectar la especificidad de la actividad de los niños: *“El pensar y el obrar del niño obedecen a leyes diferentes que los pensamientos y actos del adulto. Mientras que para éstos es casi exclusivamente determinante el principio de realidad, el niño, precisamente en la edad crítica, se rige sólo por el ‘principio del placer’. El niño no conoce exhortaciones del tipo ‘eso no se hace, eso no está bien’; en cuanto a las exhortaciones que le vienen de fuera, simplemente no las comprende”* (Reich, 1984, p.149).

Por ello, las implicancias pedagógicas de la obra de Reich alertan contra la “compulsión a educar”: *“En la medida en que el niño, por satisfacer a sus padres, asimila como propias las exigencias de la sociedad, su yo se modifica y progresivamente cesa de ser puro yo-placer, adaptándose a la realidad. En un principio, esta adaptación responde exclusivamente a la obtención de placer, si bien en una forma moderada, más altruista y con mayor contenido social. Se comprenderá así fácilmente que lo importante no es tanto arraigar en el niño las exigencias culturales como la manera de hacerlo; que las frustraciones sean tales que puedan concertar un compromiso viable con el afán de placer. De ahí se desprende que una educación sin amor nunca podrá conseguir otra cosa que una adaptación artificial, falsa, a la realidad. Las inhibiciones creadas exclusivamente a base de severidad producirán inevitablemente conflictos en la organización del psiquismo e impedirán una unificación de la personalidad, por cuanto siguen siempre siendo cuerpos extraños”* (Reich, 1984, p. 150/151).

Estas visiones que intentan comprender la especificidad del mundo y la experiencia infantiles se insertan por lo general sobre una perspectiva que muchos han definido como “sombria” (refiriéndose sobre todo a Adorno, Horkheimer y Marcuse. Ver, por ejemplo, Subirats, 1974). La descripción de los avances de la “sociedad administrada”, profundamente represiva y que parece haber llegado a ejercer un dominio total sobre los

hombres, va acompañada, en todo caso, por una perspectiva crítica que sostiene una praxis radical, que puede oscilar de diferentes maneras entre los dos términos de la conocida dicotomía entre el “pesimismo de la inteligencia” y el “optimismo de la voluntad”. Ambos elementos se unifican en torno a una actividad política comprometida o a ciertas prácticas emancipatorias.

Desde tal posición, Reich pudo esbozar una versión bastante particular y emancipatoria del principio del “interés superior del niño”. En su texto “Los Niños del futuro” de 1950 Reich da cuenta de las conclusiones de 10 años de trabajo grupal interdisciplinario en torno al niño. Tras indicar que normalmente términos tales como salud, normalidad, y aptitud son definidos desde intereses que se ubican fuera de la esfera de desarrollo de los niños, y que se parte por señalar lo que el niño debería ser, no lo que es, Reich afirma que *“un recién nacido es, ante todo, una pieza de la naturaleza viva, un sistema orgonótico gobernado por ciertas leyes bioenergéticas (...) El recién nacido, mientras no haya sufrido ya daño en el útero, trae consigo toda la riqueza de plasticidad natural y desarrollo productivo. El recién nacido no es, como muchos creen erróneamente, un saco vacío o una máquina química en la cual todos y cualquiera pueden tirar sus ideas particulares sobre lo que debiera ser un ser humano. Trae consigo un sistema energético adaptable, enormemente productivo, que, de sus propios recursos, establecerá contacto con su entorno y empezará a modelar según sus necesidades”*.

De esto se extraen varias consecuencias, entre ellas algunas de tipo “pedagógico”: *“La tarea básica y principalísima de toda educación, que esté dirigida por el interés del niño y no por el interés de programa de partidos, provechos propios, intereses eclesiásticos, etc., es remover cada obstáculo en el camino de esta productividad y plasticidad naturales de la energía biológica. Estos niños tendrán que elegir sus propios modos de ser y determinarán sus propios destinos. Tenemos que aprender de ellos en vez de imponerles nuestras propia ideas retorcidas y prácticas maliciosas, que ya, con cada nueva generación, han demostrado ser tanto dañinas como ridículas. Es aquí, por primera vez, que se ha encontrado una base positiva y amplia. Deje que los niños mismos decidan su propio futuro. Nuestra tarea es hacerles capaces para decidir ellos mismos y no destruir sus poderes naturales para actuar así”*. (Reich, 1950).

El pedagogo británico A.S. Neill, que fundó en 1921 la influyente escuela libertaria de Summerhill, tomó contacto directo con Reich varios años después del inicio de dicha experiencia educativa, y encontró grandes similitudes de enfoque. Reich le hacía ver a Neill que en Summerhill no se funcionaba con la idea de que *“los niños deban estudiar o aprender a trabajar o se conviertan en partidarios de algo”*, sino que se les deja *“funcionar en su propio estilo de trabajar jugando”* sin exigirles *“que persigan un fin en absoluto”*. Dichas oportunidades no debían ser desaprovechadas, pues según cuenta Neill, para Reich el problema del psicoanálisis *“es que trata sólo con palabras, en tanto que todo el daño se hace al niño antes de que pueda hablar”* (A.S. Neill, 1994, p. 275 y ss.²⁶)

En Theodor Adorno, señalado muchas veces como exponente de una perspectiva social en exceso pesimista, y sombría, también encontramos ciertas indicaciones pedagógicas

²⁶ Se trata de la edición de “El nuevo Summerhill”, compilado por Albert Lamb y publicado en inglés en 1992. La versión anterior de “Summerhill” fue editada y corregida por Harold Hart, quien suprimió entre otras cosas todas las referencias a Reich, considerado una gran influencia por Neill, pero que a juicio de Hart era todavía una figura demasiado “polémica” en Estados Unidos.

que surgieron en el contexto de la necesidad de replantearse los objetivos de la educación en el contexto alemán de la posguerra y que podrían hasta ser consideradas como un “programa” pedagógico emancipatorio. En una conferencia sobre educación celebrada en 1965 Adorno define el contacto de los niños con las instituciones educativas, arrancados de su comunidad primaria inmediata acogedora y cálida, como el primer “choque con la alienación”: *“la escuela es para el desarrollo del individuo casi el prototipo de la alienación social. La vieja costumbre burguesa de que el maestro regalase el primer día rosquillas a sus pupilos denota ese presentimiento: buscaba mitigar el choque”*²⁷. Aún así, Adorno atribuye a la escuela importantes funciones positivas de contención de tendencias sociales que apuntan hacia la barbarie: *“Por cierto, mientras sea la sociedad la que engendre de sí la barbarie, la escuela no será capaz de oponerse a esta más que en mínimo grado. Pero si la barbarie, la terrible sombra que se abate sobre nuestra existencia, es precisamente lo contrario de la formación, la educación, también es verdad que lo esencial depende de que los individuos sean ‘desbarbarizados’”*.

Esta desbarbarización es una precondition de la supervivencia, y a tal objetivo debiera abocarse la escuela *“por limitados que sean su ámbito de influencia y sus posibilidades”*. En las circunstancias en que Adorno se pronuncia, oponerse a la barbarie de un mundo que es *“racional en sus medios, no así en sus fines”* y en el que no se vislumbra la posibilidad de una oposición de amplio alcance, *“compete ante todo a la escuela”*. (Adorno, 1973, p.79)²⁸.

Las convicciones pedagógicas de Adorno se condensan muy bien en la siguiente frase: *“Quisiera seguidamente arriesgarme, apoyándome sobre un único pie, a presentar lo que ante todo concibo como educación. No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino la consecución de una una consciencia cabal”*. De esta postura se concluye una consecuencia bastante categórica, *pues “quienes defienden, dentro de la democracia, ideales educativos que apuntan contra la emancipación, o lo que es igual, contra la decisión autónoma consciente de cada persona, individualmente considerada, son antidemócratas, por mucho que propaguen sus representaciones ideales en el marco formal de la democracia”* (Adorno, 1998, p. 95).

Si bien el tema de la educación excede los límites de este texto, podemos señalar que un buen repaso a las tradiciones pedagógicas modernas de inspiración libertaria se

²⁷ Un año después, en una conferencia radial que llevó el título de “La educación después de Auschwitz”, Adorno profundizó su “programa”, que incluía dos esferas: *“en primer lugar, educación en la infancia, sobre todo en la primera; luego, ilustración general que establezca un clima espiritual, cultural y social que no admita la repetición de Auschwitz”* (Ibid., p.83).

²⁸ Las posiciones pedagógicas de Adorno pueden ser conocidas gracias a una edición española de distintas conferencias radiales y conversaciones sostenidas entre 1959 a 1969 (año de la muerte de Adorno), que lleva por título “Educación para la emancipación” (1998). Una de las frases que mejor condensa sus convicciones podría ser la siguiente: *“Quisiera seguidamente arriesgarme, apoyándome sobre un único pie, a presentar lo que ante todo concibo como educación. No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino la consecución de una una consciencia cabal (...) Quienes defienden, dentro de la democracia, ideales educativos que apuntan contra la emancipación, o lo que es igual, contra la decisión autónoma consciente de cada persona, individualmente considerada, son antidemócratas, por mucho que propaguen sus representaciones ideales en el marco formal de la democracia”*.

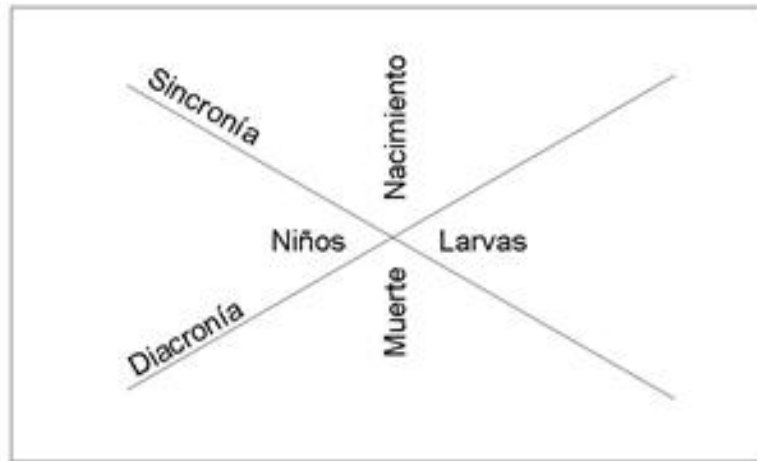
encuentra en Mannoni (1997). El hecho de que podamos considerar como esencialmente correctas las críticas que en relación a experiencias de educación “alternativa” señalan su carácter de “burbuja” social, es muy necesario seguirse interrogando sobre las distintas alternativas existentes en materia de pedagogía -y socialización- que intenten más o menos conscientemente ser no-represivas. En nuestra época pareciera que la crítica a la institución escolar es excesiva, sobre todo en el contexto de ajustes neoliberales que desmantelaron la educación pública. No obstante, creemos que todo el debate sobre los aspectos autoritarios del disciplinamiento escolar y sobre las funciones ideológicas y de reproducción del orden social que cumple el sistema educativo deben ser retomadas y actualizadas, y por lo mismo interesa evaluar todo el amplio espectro de formas educativas existentes, las que van desde tales experiencias a las formas más masivas de educación pública²⁹.

En este breve recorrido por algunas posiciones críticas que se han esforzado en ir más allá de las definiciones sociales y adultas sobre lo que es o debe ser la infancia, y han tratado de comprender la especificidad histórica de la experiencia de la infancia en el capitalismo moderno sin sepultar el punto de vista de los niños, acudimos de nuevo a Agamben.

En “*El país de los juguetes*”, uno de los textos más extraordinarios incluidos en *Infancia e historia*, mientras reflexiona sobre el rito y el juego, vistos como máquinas que convierten la diacronía en sincronía y viceversa (“*el rito fija y estructura el calendario, el juego en cambio... lo altera y lo destruye*”).

Con esto volvemos al problema ya mencionado al inicio, de la función de los niños y la infancia en la relación entre sincronía y diacronía. Agamben considera que “*el pasaje entre sincronía y diacronía, entre mundo de los vivos y mundo de los muertos, ocurre (...) mediante una especie de ‘salto cuántico’ cuya cifra son los siguientes significantes*”:

²⁹ En un extremo más radical podemos encontrar, además de las posiciones de Mannoni o propuestas de “des-escolarización” como la de Iván Illich (1977), la noción de “a-pedagogía” desarrollada por Lyotard durante su experiencia militante en Universidades como la de Nanterre, en el contexto pre y post-68. Este Lyotard, que ya había abandonado el grupo *Socialismo ou Barbarie* durante una escisión por la izquierda y que aún no efectuaba su “giro” postmoderno, defendía una crítica real del sistema mediante la “actitud del aquí y ahora”, con intervenciones irrecuperables decididas y organizadas por quienes las llevaran a cabo, de manera que se rompiera tanto con el partidismo como con el espontaneísmo. “Ella misma no sirve más que como ejemplo de una ruptura con la primera represión, aquella que no nos ha enseñado a inventar, decidir, organizar, ejecutar. La llamo a-pedagogía porque toda pedagogía participa de esta represión; comprendida aquella que está implicada en las relaciones internas y externas de las organizaciones ‘políticas’” (“Nanterre: aquí, ahora”, en Lyotard, 1975).



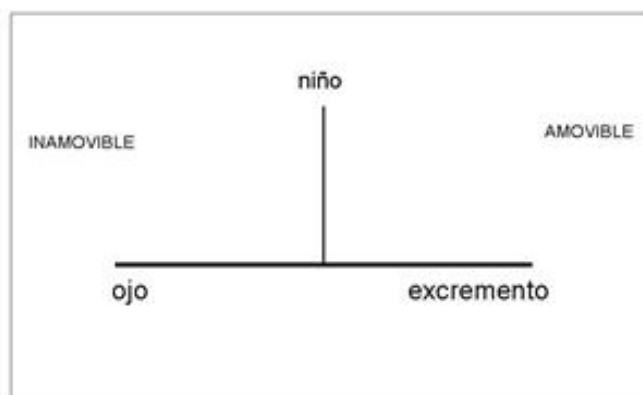
(Agamben, Infancia e Historia 2001)

Así, larvas y niños “no pertenecen a los significantes de la diacronía ni a los de la sincronía (...) se revelan como los significantes de la misma oposición significativa entre los dos mundos que constituye la posibilidad del sistema social”. Son, entonces “los significantes de la función significativa, sin la cual no existirían el tiempo humano y la historia”. La importancia de los ritos fúnebres y de iniciación consiste en posibilitar esta transmisión “más allá del nacimiento y de la muerte”. De esta forma se hace posible que el sistema social se configure “como un mecanismo complejo donde los significantes (inestables) de la significación se oponen a los significantes estables, pero donde en realidad se intercambian unos con otros para garantizar el funcionamiento del sistema”. En este proceso, “los adultos aceptan volverse larvas para que las larvas puedan convertirse en muertos, y los muertos se vuelven niños para que los niños puedan convertirse en hombres”.

Agamben ilustra esto recordando un rito de iniciación, el de las kadcina, de los indios Pueblos: “En el transcurso de esa iniciación, los adultos no les revelan a los neófitos ninguna doctrina ni sistema de verdades, sino solamente que las kadcina, los seres sobrenaturales que han visto bailar en la aldea durante ceremonias anuales y que tan frecuentemente los han asustado con sus látigos de yuca, son los mismos adultos disfrazados de kadcina”. Esta revelación “compromete a los iniciados a mantener el secreto y personificar a su vez a las kadcina” (Agamben, 2004, p. 125).

El lugar del nacimiento de niños y la dimensión histórica que se le atribuye a la infancia en las cosmovisiones que expresan diversos mitos del continente americano ha sido analizado por Levi-Strauss en sus Mitológicas, cuando explora las diversas versiones de mitos extendidos en vastas zonas de América del Sur y del Norte. Mitos como el del “desanidador de pájaros”, el “niño escondido”, la “dama somorgujo” y el “hombre embarazado” se van entrelazando y modificando en distintos fragmentos de historias con raíces comunes, y según Levi-Strauss, en ellos es posible detectar al “niño” ocupando una posición intermedia en la oposición entre los ojos (inamovibles por naturaleza) y los excrementos (amovibles): “entre los ojos y los excrementos, el niño, inamovible durante nueve meses y luego expulsado sin regreso del cuerpo del cual fue

parte integrante, puede pues servir de mediador”, en un esquema tripartito (Levi-Strauss, 1976, p. 36)³⁰:



(Levi-Strauss, Mitológicas IV 1971)

Al final del texto, Agamben acude de nuevo al rito de los indios Pueblos, pero lo actualiza:

“...ciertamente, no es un indicio de salud que una cultura esté tan obsesionada por los significantes de su propio pasado que prefiera exorcizarlos y mantenerlos con vida indefinidamente como ‘fantasmas’ en lugar de sepultarnos, o que tenga tal temor a los significantes inestables del presente que no logra verlos sino como portadores del desorden y la subversión (...) Por ello cabe recordarles a los adultos, que se sirven de los fantasmas del pasado sólo como espantajo para impedir que sus niños se vuelvan adultos y que se sirven de los niños solamente como coartada para su incapacidad de sepultar los fantasmas del pasado, que la regla fundamental del juego de la historia es que los significantes de la continuidad acepten intercambiarse con los de la discontinuidad y que la transmisión de la función significativa es más importante que los significantes mismos. La verdadera continuidad histórica no es la que cree que se puede desembarazar de los significantes de la discontinuidad relegándolos en un país de los juguetes o en un museo de las larvas (...) sino la que los acepta y los asume, ‘jugando’ con ellos, para restituirlos al pasado y transmitirlos al futuro. En caso contrario, frente a los adultos que se hacen literalmente los muertos y prefieren confiarles sus propios fantasmas a los niños y confiar los niños a sus fantasmas, las larvas de pasado volverán a la vida para devorar a los niños o los niños destruirán los significantes del pasado: lo que desde el punto de vista de la...historia...es lo mismo. Justamente lo contrario de lo que relata el mito de origen de un ritual de iniciación de los indios Pueblos: Los adultos –dice el mito- les ofrecieron a las larvas de los muertos, que volvían al mundo para llevarse a los niños, personificarlos cada año en una jovial mascarada para que los niños pudiesen vivir y ocupar, algún día, sus lugares” (Agamben, 2004, p.127-128).

³⁰ Levi-Strauss indica también que los mitos sudamericanos cargan el acento en la oposición ojos/excrementos, mientras otras versiones se centran en la oposición ojos/niño.

¿Serán entonces la dicotomía entre la idealización de la infancia y una socialización represiva de los niños un síntoma o expresión de nuestra época que se encuentra temporalmente atrapada y no logra relacionar adecuadamente el pasado y el futuro, la niñez y la adultez, el nacimiento y la muerte, y que por lo mismo, le teme a los niños tanto como al inconsciente? En la fase adolescente este temor se profundiza, sobre todo al vincularse con la pubertad³¹, con la criminalidad y con agitaciones políticas subversivas, alteraciones del orden público y revueltas callejeras³², al punto que la simpatía mayoritaria que generan en la industria cultural y el mundo adulto los niños pequeños se revierte drásticamente una vez que éstos crecen y son asociados a las “clases peligrosas”³³. Así, en relación al adolescente, hay menos ambigüedad que en la consideración adulta de la primera infancia.

De manera muy similar a lo que ocurre con los niños, tenemos que en relación a un hecho natural, biológico -que consiste en tal caso en el nacimiento y existencia de niños pequeños, y en este otro, en la entrada en la pubertad-, se construyen representaciones que en tanto son construidas social y culturalmente, presentan variaciones significativas en el tiempo y de una comunidad a otra. Estas representaciones sobre la infancia y sobre la adolescencia constituyen en rigor, como ya hemos señalado, ideologías, y en tanto tales, su existencia no se limita exclusivamente al plano superestructural más etéreo, sino que tienen un rol muy importante y directo en la estructuración de formas específicas de socialización y control de niños y adolescentes, que contribuyen de manera decisiva a la reproducción de las relaciones sociales capitalistas. Se trata, por

³¹ De acuerdo a Fize, en la edad moderna la adolescencia suele confundirse con la pubertad. Sin embargo, mientras esta última es un dato biológico, una experiencia universal, la “adolescencia” es una construcción relativamente reciente, que abarca la pubertad como dato biológico e incorpora además aspectos culturales y sociales. Si bien existen alusiones a la adolescencia en Grecia y Roma clásicas (sobre una raíz indoeuropea que significaba “nutrir” se generaron las expresiones *adolescere* –“crecer”-, *adulescens* –“que está creciendo”- y *adultus* –“que dejó de crecer”-), y se usa de alguna forma el concepto durante la Edad Media y los siglos XVI a XVIII, es según Fize en el siglo XIX que el concepto en su acepción moderna se generaliza, lo cual se explica por la necesidad que la burguesía tiene de asegurar su poder por medio de la escolarización, protegiendo a la vez a sus hijos de las “tentaciones” adolescentes (Fize, 2001, p.13 y ss.).

³² “Es verdad que con frecuencia los jóvenes encabezan los escenarios de los grandes movimientos. Revoluciones, guerras del Imperio, motines: siempre están ahí, en primera fila, con las armas en la mano. La respuesta no se hace esperar. Los sediciosos, los indisciplinados de todo tipo, los criminales, son enviados a casas de rehabilitación o colonias agrícolas, cuya plantilla crece a lo largo del siglo” (Fize, 2001, p. 20). En el caso de Chile, a pocos años de obtenida la independencia se pudo constatar la radicalidad y fuerza de las protestas estudiantiles en contra del gobierno conservador de Prieto y Portales. Los estudiantes de distintas edades del Instituto Nacional protagonizaron en 1833 una toma que fue defendida con organización y pedrazos en contra de intentos de desalojo por la policía y el ejército (Al respecto, ver Peralta, 2007). Medio siglo después, unos 500 niños y adolescentes se alistaron voluntariamente en el Ejército para participar de la Guerra del Pacífico. Los más pequeños tenían 10 años de edad, y legalmente podían participar en las bandas de guerra. A los 16 podían pasar a combatir con armas, pero se registran varios casos de combatientes de 11, 12 y 13 años. Al respecto se ha señalado que “a los adultos les costaba alrededor de seis meses acostumbrarse a los sonidos de los toques de corneta, en cambio, los niños en poco más de dos semanas dominaban a la perfección sus instrumentos” (Marcelo Villalba, citado por Pizarro, 2007, p. 31). De esta forma, las características propias de la infancia y la adolescencia podían también ser utilizadas por el Estado a su favor.

³³ En nuestro medio, el historiador Gabriel Salazar se ha preocupado por intentar expresar la voz de los niños “huachos”, cuya organización espontánea de sobrevivencia en pandillas marcaría el inicio de una conciencia proletaria en el siglo XIX: “¿Viniste? ¿Me puedes ver? Mírame entonces, de una vez. Soy un niño, huacho, abandonado, y soy de los más pequeños. Estoy medio desnudo y tendido sobre el húmedo pavimento. ¿Me ves? ¿me puedes ver? Si me ves ¿qué sientes por mí? ¿Qué esperas de mí? ¿Me temes?” (Salazar, 2006, p.77).

cierto, de ideologías que tienen una muy concreta dimensión material (aquella dimensión que destacaba Reich en los años 30 al referirse a la ideología como “poder material” en su brillante análisis de la “psicología de masas del fascismo”), y que se manifiestan de maneras que pueden ser consideradas dentro de la noción althusseriana de “aparatos ideológicos de Estado”.

En el caso de la adolescencia, el rasgo distintivo de la representación dominante en la modernidad y hasta nuestros días es su asociación a la idea de crisis, de peligro, de descontrol, y por ende, lo que se justifica desde tal postura es por sobre todo la necesidad de disciplinar a los adolescentes, alejándolos del peligro que ellos representan para la sociedad y para sí mismos. En este sentido, pareciera que la ambivalencia característica de nuestras ideologías de infancia (que alternan continuamente entre la concepción de los niños como “buenos salvajes” a la imagen negativa del niño como presencia actual del “estado de naturaleza”, entre el “dejarlos ser niños” y el corregirlos para que lleguen a ser buenos adultos), llegada la pubertad se inclina definitivamente hacia el polo negativo. En el caso de la categoría “juventud”, con la cual la adolescencia tiende a coincidir -aunque no del todo-, la ideología dominante mezcla también las connotaciones negativas que la asocian a indisciplina y peligro, con una idealización de todo lo “juvenil” que no deja ser adultocéntrica, y que incluso sirve para desactivar cualquier riesgo serio de subversión, puesto que, tal como para muchos la infancia es la “edad de la felicidad”, la adolescencia o juventud sería la fase vital en que es normal e incluso deseable ser idealista y políticamente radical, a condición de “madurar” y abandonar dichas posturas al entrar en la adultez.

Este temor por parte del mundo adulto es también el motivo central de *“Las aventuras de Pinocchio”*, verdadera fábula sobre la victoria del principio de realidad sobre el niño, que insiste en destacar que los niños tienen un potencial negativo, cuestionador e incluso destructivo, no del todo consciente, que en ese caso se expresa en el resultado final que las reprensiones y advertencias del grillo-parlante generan en el muñeco-niño luego de su primer encuentro: *“Pinocho, lleno de rabia, dio un brinco, tomó de encima del banco una maza y la arrojó contra el Grillo-parlante. Pinocho, tal vez, ni siquiera pensaba dar en el blanco, pero, desgraciadamente, le pegó justo en la cabeza y en forma tal que el pobre Grillo apenas tuvo aliento para hacer cri cri cri. Después, se quedó allí mismo, tieso y pegado a la pared”*.

En esta fábula se trata, entonces, de uno de los desenlaces posibles: aquel en que la reconciliación no llega a realizarse o, en palabras de Agamben, cuando los niños “destruyen los significantes del pasado”. Mediante una ruptura. Una irrupción de discontinuidad, de “tiempo-ahora”.