

El título dado a este encuentro “Educación Infantil: ¿cuidado, favor o educación?” invita al análisis crítico como perspectiva de abordaje de la educación del niño. Particularmente nos invita a pensar en los procesos y contexto en que se inscribe históricamente lo que llamamos “educación infantil”, a fin de tener una mejor comprensión de los hechos actuales y visualizar caminos alternativos que nos lleven a la superación de la crisis.

Los análisis filosófico-críticos realizados en la línea del pensamiento de Foucault nos sitúan en una perspectiva que arroja mayor claridad sobre los problemas de la niñez y su construcción moderna como *infancia*.

Cuando hablamos de ‘*educación infantil*’ no nos referimos simplemente a la educación entendida como desarrollo de las facultades y competencias del hombre en la primera fase de su vida, la niñez; sino a un constructo, resultado de un proceso de intervención técnica, una verdadera ‘maquinaria’ que se instituye hace poco más de cien años (Alvarez- Uría: 1991). La ‘educación infantil’ es resultado de decisiones políticas, de mecanismos de administración, de dispositivos normativos, que resultaron necesarios para la producción de determinados modos de ser hombres que fueran funcionales a la constitución de un determinado orden social a partir de determinado modo de producción económica. Para ello se intervino en la fase temprana de la vida humana: la niñez.

A partir del siglo XV el mundo occidental fue avanzando en forma sostenida hacia una forma de legitimación del poder cuyas bases no eran la jerarquía eclesiástica o la estirpe como sucedía en la era premoderna, sino la riqueza material y la acumulación que de ella podían realizar los individuos, independientemente de su origen. Esta forma de legitimación del poder no suplantó repentinamente a las anteriores, sino que se trató de un proceso donde los sectores de poder preexistentes se fueron acomodando a la nueva situación y tomando posiciones en el nuevo cuadro de situación dado por la emergencia del dominio de la burguesía. Compra y venta de títulos de nobleza, recogimiento de vagabundos por parte de distintas órdenes religiosas, en respuesta a requerimientos económicos de dicha clase social, son manifestaciones de un proceso complejo de reacomodamiento social en función del nuevo modo de producción.

Podemos ver, como lo muestran diversos autores en esta línea histórico-crítica, que una firme voluntad transformadora del orden económico, va creando o produciendo los engranajes y eslabones necesarios al nuevo orden social. Se trata de producción de formas de ser sujeto, de necesidades, de deseos y de utopías o proyectos que alineen la pasión de las masas detrás de un ideal atractivo para grandes sectores. Instituciones como los colegios para los sectores altos y los hospicios u horfanatos para los pobres, van ‘produciendo’ esos sujetos. Discursos como los derechos de libertad y de igualdad de los individuos alimentan esperanzas diversas y producen efectos que resultaron eficaces para la consolidación del sistema.

Uno de los discursos, que, acompañado de prácticas discursivas dio lugar a la idea de *infancia* tal como aún hoy es concebida, fue el de **la pedagogía moderna**. Una de las instituciones que sella la construcción de la infancia como modelo de un adulto en potencia es **la escuela**. Y uno de los sujetos sociales construido para el cumplimiento eficaz de esta función fue **el maestro**.

Muchas veces se ha hablado de la ‘violencia simbólica’ en la educación escolar, es decir de un tipo de violencia aplicada a los agentes sociales con su propia anuencia en tanto surge de un mundo social percibido como autoevidente y ‘natural’ (Bourdieu, 1995). Sin embargo cabe hoy recordar que para que estas estructuras lleguen a percibirse ‘naturales’ y se pueda practicar la ‘violencia simbólica’ fue necesaria previamente una violencia física, la del **encierro**. La misma comenzó por los bloques religiosos que pugnaban por alinear fieles y vieron a los individuos de tierna edad como blancos privilegiados de asimilación a las respectivas ortodoxias en la idea de que: “su propia debilidad biológica y su incipiente proceso de socialización los hacen especialmente aptos para ser objeto de inculcación y moralización” (Alvarez y Uría p.17).

La instrucción de niños y jóvenes aparece como una de las formas oportunas para ocupar puestos de influencia y los programas educativos diferenciados son instrumentos fundamentales para ‘naturalizar’ la sociedad de clases. Así, la infancia, tanto en los pedagogos católicos (Erasmus, Vives, Rabelais) como protestantes (Lutero, Calvino, Melanchton, Zwinglio) es dotada de propiedades como la *maleabilidad* con su consecuente capacidad de ser moldeada; la *inmadurez* que justifica su tutela; la *rudeza*, que hace necesaria la civilización; la *debilidad de sus juicios*, que exige el desarrollo de la razón. Las imágenes de ‘vagabundeo’ aplicada a la libre circulación de mercaderes y mercancía de formas pre-capitalistas, son también construcciones sociales que emanan de la fuerza instituyente de la clase burguesa emergente. Pronto aparece también la pobreza como objeto-problema que debería ser resuelto a través de la recogida de niños y jóvenes en seminarios, albergues, casas de misericordia y hospicios.

Desde un comienzo la intervención fue distinta para la infancia rica y la infancia pobre. La primera se definía a partir del modelo de familia burguesa y tenía bastante claramente fijados su límite de finalización, mientras que en la segunda, la comparación con la anterior define su grado de ‘normalidad’ o ‘anormalidad’ y justifica el tutelaje por parte de diferentes instituciones públicas, creadas a la sazón. Estas instituciones recibieron genéricamente el nombre de ‘hospitales’. La siguiente cita de un pedagogo célebre de la época, muestra a las claras el lugar de no-poder que se asigna a quienes no ocupan un lugar en la división del trabajo que establecen los sectores sociales que deciden el curso a seguir en el nuevo orden o sistema moderno: *“doy el nombre de hospitales a aquellas instituciones donde los enfermos son mantenidos y curados, donde se sustentan un cierto número de necesitados, donde se educan a los niños y las niñas, donde se crían los hijos de nadie, donde se encierran los locos y donde los ciegos pasan la vida”* (citado por Varela y Uría, p. 31).

Uno de los factores que posibilitó la consolidación de los sistemas de encierro en el siglo XIX fue la **alianza escuela- familia**. Se trató en primer lugar de una alianza respecto del cuerpo del niño; la aceptación por parte de la familia del desplazamiento físico a una institución en la cual aprendería saberes totalmente pautados, en base a disposiciones corporales y psíquicas totalmente regladas. Este hecho, la aceptación del desplazamiento, fue un proceso que demoró muchísimas décadas, pues se trataba nada más y nada menos que de ceder poder sobre el niño al docente. La resistencia se debía a que la escolarización implicaba pérdidas económicas (la caza, la producción de artesanías, la cosecha, etc.) en la época previa a

la consolidación del capitalismo. Pero esta alianza escuela-familia necesitó superar también una causa cultural: la desconfianza que los sectores populares tenían de los rituales y del procesamiento de saberes en la escuela. Pues implicaba la adhesión de la familia a los mandatos de una cultura escolar que representaba 'la civilización', 'la' cultura, posibilitadora de la inclusión social que, con el avance de la modernización, se imponía como necesidad.

La figura del maestro como lugar del saber fue posible por la posición privilegiada del docente como poseedor del saber extraído del trato directo con niños encerrados, de edades similares y que tienen en común su 'no saber' respecto de los saberes que la escuela recibe como relevantes desde otros ámbitos de decisión sobre la sociedad. Es la 'sociedad' como construcción respecto a las poblaciones la que pasa a establecer qué cosas son necesidades y qué saberes son relevantes. Y son los grupos de poder, en este caso la burguesía emergente, los que determinan qué saberes son útiles para la expansión y consolidación de un orden social basado en la acumulación privada de la riqueza por parte de tal sector.

A partir del siglo XIX los estados nacionales se constituyen en la institución máxima de legitimación política y la formación de maestras en las llamadas Escuelas Normales garantiza el cuerpo de funcionarios que asumiría la universalización de la enseñanza a las clases populares. Se integraría en una política de control para asegurar las bases de la nueva configuración social en base a los siguientes saberes: imposición de una lengua nacional; técnicas para que los niños adquirieran los rudimentos de lectura a fin de capacitarlos para el cumplimiento de sus deberes como ciudadanos; propagación del nuevo sistema métrico decimal, indispensable para la formación de un mercado nacional y la geografía y la historia tendrían la función de inculcar la idea de patria en relación con la nueva división geopolítica. La finalidad de esta enseñanza es la inculcación de estereotipos y valores morales como la regularidad, la compostura, la obediencia, el respeto a la autoridad, el amor al trabajo y, en ese momento, el espíritu de ahorro. (Alvaréz- Uría, p. 37).

De este modo se construye con fuerza inusitada la diferencia entre el niño y el adulto, ocupando éste el lugar de poder en tanto representante del saber legitimado y el niño, como 'infante', el que no sabe, el que no habla, el que adolece. El docente del sistema escolar fue pilar fundamental para la inculcación de las utopías políticas, pedagógicas y didácticas modernas, cuya finalidad, más que alcanzar un bien específico, era señalar claramente qué conductas contribuían al logro de la civilización moderna y cuáles eran nocivas. La escuela, a través del maestro, debía inculcar determinadas ideas y lograr que se rechacen otras formas de vida perjudiciales al proyecto moderno, homogeneizando el imaginario de la población. Por ej. inculcar la idea de que es loable adquirir conocimientos científicos; aceptar la existencia de un saber científico y de un vocabulario técnico específico que no estaba al alcance de todos, rechazar como no-científico el saber popular, aunque muchos productos científico-tecnológicos se apropiaran de éste.

¿Qué ha cambiado respecto a este mandato económico-social moderno legitimado en gran parte a través de la escuela?

En relación con la figura del maestro como lugar del saber, es evidente que para los niños que asisten a la escuela, ésta no es ya el lugar exclusivo ni la fuente más valiosa del saber. Hay otros medios de producción y distribución de saberes, que, ya sean juzgados como buenos, malos, ya como tendenciosos u objetivos, constituyen una fuente de información o de deformación de la información; son los medios de comunicación como la televisión, la red de Internet, el video que se usa en el hogar (ya sea el tradicional para ver en reproductoras de video o los juegos para computadoras). Si bien estos medios están restringidos a los sectores de mejor posición social, gran parte de la población de las ciudades tiene acceso a ellos en su hogar o fuera de él. Los juegos por computadora revolucionan el tiempo libre de los niños de sectores medios, accediendo a ellos niños de sectores medio bajos ya sea en otros hogares o en locales comerciales. Los niños de la calle, los niños cartoneros, están al margen de estos medios, pero no desinformados de que están al margen y es preocupante la fragmentación social y cultural que ello produce en el país. Más allá de la crítica que frecuentemente se hace a los video juegos y a los medios televisivos, lo importante de destacar en relación con la escuela es que transmiten, mal o bien, saberes históricos, geográficos, biológicos, físicos, sociales que aparecen relacionados con el modo de producción capitalista, generalmente ‘naturalizando’ los procesos o presentándolos como necesarios.

Otro aspecto que cabe reflexionar desde el punto de vista del docente es el hecho de que los medios de comunicación, a pesar de que sabemos que se filtra información y que las agencias internacionales brinda información parcial y favorable al modelo económico dominante, ello no podrá impedir nuevas formas de entender el mundo. Así, aunque subsiste el colonialismo imperial, los medios de comunicación masivos contribuyen a saber que un hecho en un punto determinado del planeta, influye inmediatamente en todos lados y tiene consecuencias inmediatas. Llámese riesgo país, baja o suba de la bolsa, casos de corrupción, las noticias no logran en forma total los efectos que se esperan desde una perspectiva puramente económico-técnica. Los medios de comunicación, aunque estén en manos de grupos económicos transnacionales, no pueden evitar que se ‘mundialicen’ informaciones de distinto tipo, entre las que se cuentan diferentes pautas culturales y diferentes modos de interpretar los acontecimientos.

Las nuevas formas tecnológicas de información, entonces, pueden entonces devenir una estructura material importante para los cambios en las ideas. La globalización puede ser no sólo económico-financiera, sino constituirse en espacio de referencia de una racionalidad pública, siempre y cuando las instituciones modernas, fundamentalmente la escuela, procesen de manera esclarecedora la información y eduquen un receptor crítico. Hoy en día la información, al ser instantánea y circular por todo el espacio mediático, opera como uno de los bienes más preciados del mercado. La televisión, al invadir ese espacio crea una representación social de que democratiza, pero, más bien, al otorgar a la información un formato de consumo masivo, la trivializa, cuando no directamente la parcializa en favor de los sectores económicos privados que los sostienen con su publicidad. Sin embargo, es posible que, en relación con la educación, esto dé lugar a un debate que favorezca la formación de una ciudadanía crítica y la reflexión sobre cuál es el rol del estado en esta era.

Con respecto a la escuela como sistema de encierro y a la alianza escuela-familia, se suscitan los problemas de más difícil resolución en la crisis actual. La violencia en las escuelas, la destrucción y el robo de las instalaciones, la resistencia a los aprendizajes escolares por parte de gran cantidad de niños, constituye una parte del problema. La preocupación de maestros, directores, supervisores y técnicos y políticos por retener al alumnado, aún sabiendo que en muchos casos esto se logra a costa de renunciar a la función social de las instituciones del sistema educativo, es otra faceta del problema. Ahora vemos una tendencia contraria a la que dio origen a la escolarización en la modernidad. Es la escuela la que tiene necesidad de un cambio que se adapte a las demandas de los educandos. Los avances en la divulgación del conocimiento producido se producen en forma vertiginosa y tiende a dejar rápidamente obsoletos a los conocimientos escolares. Esto da lugar a que, muchos conocimientos que circulan en la escuela, más precisamente modos fragmentados de saberes, sólo tienen valor dentro de ella, con lo cual se deslegitima su saber. Para superar esta situación creemos indispensable una formación continua de los docentes que capacite para mediar saberes interdisciplinarios que requieren el análisis integral, crítico y reflexivo propio de la filosofía.

En cuanto a las utopías pedagógicas modernas, es claro que ya no contamos con grandes pedagogías como las de Ratke, Comenio, Rousseau, Dewey, Sarmiento. Las utopías devinieron saberes técnicos, disciplinas del conocimiento surgidas junto al disciplinamiento del niño a través del sistema de encierro. Preguntarnos hoy en términos de aprendizajes escolares solamente es continuar en una institución social moderna en profunda crisis. Es necesario pensar una pedagogía para una escuela abierta a un mundo caracterizado por la circulación instantánea de la información.

Creemos que cuando hoy se está decidiendo la extensión del encierro de tipo escolar a niños menores de 5 años, llegando a los 45 días en los jardines maternos, habría que detenerse a considerarlo de manera reflexiva y crítica y poner en relación esta decisión con la matriz moderna de escolaridad, pues esto nos permitirá plantear claramente de qué hablamos cuando hablamos de 'transformación' y de 'mejora en la calidad de vida' de las personas. Pensamos que es necesario avanzar en estudios de la infancia que la separen de la matriz institucional que produjo saber científico sobre ella y de los sistemas de encierro que, desde fines del siglo XIX nacieron al servicio del control social y la administración política que el sistema económico requería. Vemos urgente la necesidad de tomar una distancia crítica respecto a la mirada introducida en la niñez por ese mundo de especialistas que construyó sobre ella el objeto 'infancia' al interior de un proceso moderno de progreso hoy en crisis. Para esto es imprescindible devolver al niño la palabra, la pregunta y el lugar como co-productor del saber. No se trata de una irresponsabilidad adulta que abandone la cultura escolar a un *laissez-faire*, pues, luego de más de cien años, la escuela constituye también nuestro acervo cultural. Se trata de cambios paulatinos, sostenidos y en varios frentes, no sólo en la escuela. Pero la escuela, ya que mantiene la legitimidad respecto a la obligatoriedad, debe tender un puente entre ella, los ámbitos primarios de socialización y la sociedad civil en conjunto.