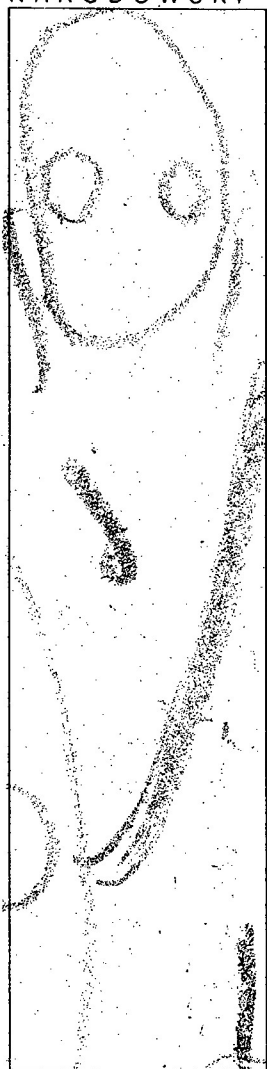


# ¿EXISTE LA INFANCIA

RICARDO BAQUERO\*  
MARIANO  
NARODOWSKI\*\*



\* Profesor Titular Ordinario de Psicología y Educación. Coordinador del Área Psicológica. Investigador del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Universidad del Centro, Tandil.

\*\* Doctor en Educación. Director del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Universidad del Centro, Tandil, Argentina.

## *La infancia como problema*

El objetivo de este artículo es indagar acerca del concepto de «infancia» en el ámbito del discurso pedagógico. La intención es la de elaborar el marco en el cual la pedagogía construye la infancia y la configura a partir de ciertas categorías.

Para lograr ese objetivo, es imprescindible describir, en primer lugar, los principales aportes en la investigación acerca de la infancia desde un punto de vista histórico y filosófico, para entonces arribar al estado actual respecto de la pregunta que guía este estudio.

Como es sabido, al respecto de la investigación sobre la infancia pocos trabajos han tenido una influencia tan marcada como el libro de Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*<sup>3</sup>. Tanto la profundidad de sus proposiciones como una cierta audacia en sus conclusiones, han promovido la búsqueda no solamente de nuevas evidencias sobre la infancia sino también la configuración de un nuevo campo epistémico. Por eso es importante conocer el punto de vista de este autor y, a través de sus críticos y seguidores, efectuar un breve «estado del arte» acerca de la investigación sobre la infancia.

Esquemáticamente, el libro de Ariès ofrece sus afirmaciones en dos series<sup>4</sup>. La primera se plantea con el fin de demostrar que, por contraste con nuestros actuales sentimientos respecto de la infancia, es posible definir una etapa anterior (al siglo XIII o XIV) en la que esos sentimientos no existían en la cultura occidental: ni las prácticas en los distintos aspectos de la vida social ni los patrones culturales actuales son posibles de ser detectados en ese período.

Durante la época que Ariès denomina *Ancien Régime*, el sentimiento que actualmente occidente muestra hacia la infancia, no parecía tener lugar. Los niños no eran ni queridos ni odiados en los términos que esos sentimientos se expresan en el presente: habría que decir, en todo caso, que los niños eran simplemente inevitables. Compartían con los adultos las actividades lúdicas, educativas y productivas. Los niños no se diferenciaban de los adultos ni por la ropa que portaban ni por los trabajos que efectuaban ni por las cosas que normalmente decían o callaban.<sup>5</sup>

La segunda serie de afirmaciones contribuyen a describir la transición de la antigua a la nueva concepción de

infancia que operará la cultura occidental. Para esta transición, Ariès destaca con mayor intensidad dos sentimientos de infancia. El primero es el «*mignotage*», por medio del cual se reconoce una cierta especificidad del niño que se hace evidente en algunas nuevas actitudes femeninas: la de las madres y las «*nurses*», especialmente a partir del siglo XVII. Este sentimiento expresa la dependencia personal del niño al adulto y la necesidad de protección por parte de este. Esto se complementa con una concepción del niño como un ser moralmente heterónomo<sup>6</sup> y con el surgimiento del moderno sentimiento de amor maternal.

El segundo sentimiento se conforma a partir del nuevo interés generado por la infancia como objeto de estudio y normalización, siendo los pedagogos los sujetos destacados en este proceso y la escuela, o mejor dicho, el proceso de escolarización, el escenario observable de este interés. Alrededor de esta cuestión nos extenderemos más adelante.

Sobre estos puntos de la obra de Ariès, muy escuetamente reseñados, varios estudios de diversa índole revisaron los principales conceptos y pudieron así verificar o refutar total o parcialmente los resultados obtenidos. Vale destacar que la mayoría de estos estudios provienen del campo de la demografía histórica, la psicología histórica y la historia de la familia y de la mujer. Sin embargo, la riqueza de la polémica permitirá obtener un análisis provechoso para el estudio de la infancia desde el punto de vista de la pedagogía.

Al poco tiempo de ser publicada la primera edición de *L'Enfant...*, una reseña del libro por parte de Jean-Louis Flandrin publicada en los *Annales*<sup>7</sup>, inaugura una importante línea de crítica historiográfica. Los principales puntos que en ella se destacan están vinculados especialmente al marco metodológico de la investigación llevada a cabo por Ariès y al uso de determinadas fuentes (especialmente íconos y figuras) como apoyo empírico de la contrastación de las hipótesis<sup>8</sup>. Esto no implica que Flandrin deje de reconocer a la infancia como producto «moderno» y hasta «industrial»: tanto en esa reseña como en una investigación posterior, retornará a las hipótesis de Ariès para afirmar que sin la «mutación fundamental» operada por la aparición de la infancia, se dificulta la comprensión de la revolución demográfica de la Europa del siglo XIX<sup>9</sup>.

Aún reconociendo el valor explicativo de las hipótesis de Ariès en el campo de la demografía histórica<sup>10</sup>, varias investigaciones posteriores relativizaron algunas de las evidencias que sustentan su posición. El clásico estudio de Le Roy<sup>11</sup> brinda un ejemplo de notoria importancia en el campo de historia de la familia ya que tiende a poner de relieve la presencia de «amor maternal» en la Edad Media, con lo que la hipótesis de una fractura global que generó nuevos sentimientos hacia la infancia parece ser discutible.

La arista tal vez más conocida de la polémica desatada por *L'enfant...* estuvo protagonizada por Lloyd de Mause, puesto que este autor infiere de las conclusiones de Ariès una posición reaccionaria, que reivindica la antigua niñez

y remarca el carácter normativizado y disciplinante que la «protección» adulta estaría infringiendo sobre la infancia. Para Lloyd de Mause<sup>12</sup>, los nuevos tiempos han aumentado la comprensión de la niñez y por consecuencia la posibilidad de su desarrollo en un ambiente de mayor respeto y felicidad. Por nuestra parte, sostenemos junto a W. Brikmann<sup>13</sup>, que esta polaridad en las posturas puede deberse a una ambivalencia en el propio objeto de estudio poniendo énfasis los autores en un aspecto u otro. Se despalaza de este modo hacia el carácter elegido (progreso o regresión; beneficio o perjuicio) el dominio absoluto de las cualidades de la infancia.

Volviendo a una línea teórica que pretende comprender el surgimiento de la infancia a partir de su complejidad, en *La Historia de la Vida Privada*, el artículo de Jacques Gélis parece haber reivindicado muchos aspectos de la obra de Ariès a través de una nueva lectura<sup>14</sup>. Gélis destaca el concepto de individuación de la infancia: un proceso de paulatino recorte de la figura del niño a través de sus características principales: heteronomía, necesidad de protección, necesidad de un desarrollo específico que lo convierte en adulto. Para Gélis, la conformación de la infancia moderna es un proceso lento y complejo en el que conviven características desarrolladas en magnitud desigual.

Los estudios recientes en el campo de la historia de la infancia parecen tender a respaldar el punto de vista de Gélis. Para el caso de la conformación de la infancia moderna en Buenos Aires<sup>15</sup>, las investigaciones muestran profundos pero paulatinos cambios en los sentimientos hacia la infancia en el período inmediatamente posterior a 1810. Sin embargo, ese proceso debe ser comprendido como un mosaico en el que conviven nuevas y viejas formas de la niñez más que como una mutación crucial operada de una vez y para siempre. Dentro de ese proceso, y como lo señalara el propio Ariès, la escolarización de la infancia acompaña al proceso paralelo de infantilización de una parte de la sociedad.

### ***La pedagogización de la infancia: del niño al alumno***

En el proceso de infantilización de una parte de la sociedad, es decir, en el proceso mediante el cual la sociedad comienza a amar, proteger y considerar como agentes heterónomos a los niños, la institución escolar juega un papel central: escolarización e infantilización parecen, según todos los autores reseñados, dos fenómenos paralelos y complementarios. En este sentido, la pedagogía se ubica como producción discursiva destinada a normar y explicar la circulación de saberes en las instituciones escolares y precisará constituirse como el relato que conectará, a través de la escuela, a una infancia deseada -a veces, una «infancia normal»- en una sociedad deseada.

Ariès describe que en la época clásica, la escuela medieval de los clérigos y mercaderes, no parece distinguir en modo alguno las edades de los alumnos ni ninguna condición específica de la niñez<sup>16</sup>. Este establecimiento

integra a niños y adultos y no existen criterios de categorización por edad o «grado» de dificultad. En la «escuela moderna», por el contrario, la infancia ha sido delimitada y su ubicación depende de una rigurosa y muy minuciosa categorización que no solo evita la integración de niños y adultos sino que, en el interior de la infancia, hace posible obtener niveles de delimitación aún más sutiles<sup>17</sup>. La pedagogía es la disciplina encargada de tal categorización.

A partir del siglo XVII se observa un «creciente control del ambiente de los niños por parte de los adultos»<sup>18</sup>. En verdad sólo por parte de los adultos especializados, los profesionalmente dedicados a la labor de educar en instituciones igualmente especializadas. Surge así, por un lado, el escolar, pero por otro, el pedagogo: una función cada vez más específica que en la modernidad va a tender a masificarse.

La institución escolar es el dispositivo que la modernidad construye para encerrar a la niñez. Encerrarla topológicamente, corpóreamente, pero encerrarla también en las categorías que la pedagogía ha elaborado para resignificarla. Conviene a este respecto citar *in extenso* un párrafo de un texto del filósofo francés P. Meyer:

«La escuela no es un modo de formación entre otros, ella fue concebida como la primera y, finalmente, como la última. Sus horarios ocupan todo el día de los niños, sus programas ponderan el conocimiento indirecto en detrimento de la experiencia, e incluido en la enseñanza profesional, su disciplina definió un saber ser niño hecho de pasividad, obediencia, de una pedagogía de la intimidación.»<sup>19</sup>

Más allá de la intimidación, o de cualquier otra direccionalidad impuesta a la acción educativa, como afirmáramos en otro lado<sup>20</sup>, la infancia representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía, es la *conditio sine qua non* del discurso pedagógico. Ella representa la justificación de la pedagogía en tanto disciplina humana pero también constituye el campo de lo real que al discurso pedagógico le pertenece y en el que debe actuar educando, disciplinando, instruyendo, desarrollando. La infancia genera un campo de conocimientos que la pedagogía construye pero, a la vez, es un cuerpo -el cuerpo infantil- depositario del accionar específico de la pedagogía. La infancia es la clave de la existencia de la pedagogía en tanto discurso, pero también es imposible comprender el proceso de construcción de una infancia moderna si no se tiene en cuenta al discurso pedagógico proponiendo una analítica capaz de dotar de ciertos sentidos los enunciados sobre la infancia.

Es preciso aclarar que la pedagogía no es el único discurso encargado de la infancia. Existe una oferta basada en la psicología y la pediatría que produce sentidos acerca de la infancia, pero de la infancia en general. A esto se

contraponen otra oferta que se aboca al estudio de la infancia en situación específicamente escolar, en tanto niñez escolarizada, oferta expresada por la pedagogía y la psicología educacional. Más allá de las múltiples y complejas relaciones que de hecho se establecen entre una y otra clase de disciplinas, existe una diferenciación básica en el nivel del objeto de conocimiento: la psicología y la pediatría estudian al niño-en-general; la pedagogía y la psicología educacional estudian al niño en su condición de alumno.

¿Qué es, entonces, un alumno? La pedagogía y la psicología educacional segregan el concepto de infancia para reintegrarlo en el ámbito de las instituciones escolares: en el seno de esta reinserción persisten las características centrales de la infancia (heteronomía, necesidad de protección, etc) pero reconvertidas, «especializadas», aplicadas en un contexto diferente. Para la pedagogía, la infancia es un hecho dado, un supuesto indiscutible a partir del cual es posible construir teórica y prácticamente al alumno.

Los trabajos de la psicología del aprendizaje y del desarrollo emplazados en la vida escolar, se vieron animados por una tensión entre brindar, por una parte, explicaciones objetivas acerca de la dinámica del comportamiento infantil y, por otra, dar herramientas, precisiones y legitimidad al desarrollo de una pedagogía deliberadamente normativa<sup>21</sup>.

La tensión se ha resuelto en buena medida a favor de deshistorizar los procesos de producción de conocimientos y de constitución subjetiva en el seno de las prácticas escolares. La producción «normal» de conocimientos será la del alumno que progresa según los ritmos y modalidades institucionalmente esperados o, mejor, institucionalmente producidos. Lo «normal» se revela como aquél proceso de apropiación de la cultura por parte del niño en las condiciones normalizadas al efecto. Sólo se trata de conocer los mecanismos del desarrollo infantil y las cualidades por las cuales triunfa o fracasa en su posibilidad de dar respuesta al sistema de expectativas escolares.

Deshistorización toda vez que los discursos psico-educativos han tendido a describir las características del **niño** (enfaticemos, de un niño cuasi natural) como esenciales para la comprensión del **alumno**. La perspectiva histórica, sin embargo, nos relata al alumno como una forma de subjetividad concretada en la escuela moderna. Es simultáneamente objeto del estudio de las disciplinas escolares y objeto-blanco, en cierto sentido un efecto, de las prácticas normalizadoras de la pedagogía.

Las explicaciones sobre la lógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los comportamientos de los sujetos implicados en ella se desplazarán gradualmente de las características de los individuos, o de rasgos típicos de las poblaciones, a las características de la «cultura institucional» o, incluso, a la ponderación de «factores sociales» incidentes sobre el desempeño del niño en la escuela.

La tensión se expresa ahora entre explicar los comportamientos del alumno reduciéndolos en su esencia a las

características de un niño en general, y relativizando las especificidades de las situaciones escolares (o reduciéndolas a un lugar de contexto particular) o, por el contrario, comprender la constitución de un alumno de acuerdo a un régimen de trabajo específico definido en la escuela moderna.<sup>22</sup>

La sospecha de que la primer vía, (que ensaya brindar esta explicación abstrayendo en lo posible la intención normativa de la práctica pedagógica y reconstruyendo los procesos de aprendizaje desde claves de la psicología (del desarrollo) del niño), no encuentra explicaciones satisfactorias de los resultados de los procesos de enseñanza, llevó, en buena medida, a atender a trabajos del campo psico-educativo que otorgan un papel constituyente del propio sujeto (o de ciertas formas de subjetividad) a la práctica pedagógica misma.

Luego de un sinuoso camino, muchos trabajos de psicología educacional, generalmente de inspiración vigotskiana<sup>23</sup>, dejan de oponer un proceso de desarrollo natural a la artificialidad de una práctica escolar. Es decir, el lugar de ésta parece no reducirse al papel de obtener o alimentar un proceso de desarrollo del niño de naturaleza diversa. Ambos se apoyan sobre la posibilidad de desarrollo que otorga la plasticidad de nuestro organismo biológico, pero ambos son, infante y escuela, dicho rústicamente, fabricaciones, productos artificiales de nuestra cultura<sup>24</sup>.

Las líneas del modelo de desarrollo trazadas por los trabajos vigotskianos<sup>25</sup>, más una particular interpretación del sentido de categorías tales como «zona de desarrollo próximo», «interiorización» o «práctica tutorial»<sup>26</sup> llevan a ponderar los comportamientos del alumno, su propia constitución, como los de un niño situado, como los de un niño posicionado con especificidad en el régimen de la institución escolar.

El concepto de zona de desarrollo próximo aparece así enhebrado al de práctica pedagógica. Se ha sugerido entenderlo menos como el atributo de un *sujeto* (es decir su capacidad actual de valerse de ayuda que se traducirá con el tiempo en comportamiento autónomo) que como las características de las *situaciones instituidas* a los efectos de producir desarrollos subjetivos. En tal sentido confluyen tanto los planteos de Moll como los de Newman et al.<sup>27</sup>

Las preguntas formuladas, y las respuestas ensayadas, en torno a la *dirección* del desarrollo cognitivo/social y al carácter *recíproco* (y fuertemente *asimétrico* en el caso de las prácticas escolares) de los procesos de apropiación, otorgan a las prácticas de gobierno un papel **inherente** en el desarrollo de los sujetos.<sup>28</sup>

Según esta perspectiva, las culturas han construido dispositivos específicos que producen ciertos tipos de desarrollo en los sujetos que se posicionan en su seno. La escuela moderna aparece como una de las concreciones de tales dispositivos. En su interior, un sujeto se *apropia* de la cultura con las modalidades que tales dispositivos regulan, pero, fundamentalmente, la cultura *se apropia del sujeto*, sujetándolo a un sistema de expectativas, inclu-

yéndolo en un régimen de trabajo, significando estratégicamente sus comportamientos, imprimiendo dirección a su desarrollo.

De algún modo alumno y niño se divorcian. La posibilidad de comprender la lógica de la producción de un alumno por su inclusión en un dispositivo de andamiaje, en una «zona de construcción de conocimiento» o por su participación dentro de reglas de trabajo escolar y de intercambio discursivo específicas, llevan a explicar la constitución de un alumno sin necesidad de naturalizar las características del dispositivo o atribuir las a una lógica propia de la naturaleza infantil<sup>29</sup>.

La condición de *alumno* es una posición definida dentro de las coordenadas escolares; la «formalización» de varios de los procedimientos que se desarrollan en su interior, parece prescindir de la condición etérea de quien ocupe las diversas posiciones. La práctica andamiada, por ejemplo, permitiría en ocasiones que se delegue gradualmente al aprendiz el control de las actividades dentro de una división de tareas preestablecida, otorgando autonomía creciente a quien está en posición de asistido. La significación (estratégicamente orientada) otorgada a las intervenciones de los alumnos, dentro de los intercambios discursivos de las aulas parecen regirse por reglas bastante genéricas de la institución escolar (y están vinculadas a hipótesis interesantes acerca de la «dirección», con toda la ambigüedad de la palabra, de los procesos de desarrollo).

En ambos casos la condición de alumno es independiente de la condición de niño; la estructura del dispositivo de andamiaje o las reglas del intercambio discursivo se concretan de un modo particular, sin duda, sobre una población infantil pero, no obstante, parecen poseer constantes «duras», constantes que definen precisamente la condición de alumno.

Al parecer la escuela produce posiciones de alumno; históricamente su reclutamiento masivo de niños produjo el infante moderno; aquél colocado en una posición de heteronomía, de acción protegida, de responsabilidad delegada, de dosificación del acceso a saberes y haceres, de gradualidades y normalidades. El infante resulta el niño pedagogizado y la pedagogización del niño (de la niñez) se procesó en el gran dispositivo/laboratorio escolar.

La operación crucial es la de situar a los sujetos en *posición de alumno*, habida cuenta de su condición de niños, adolescentes o adultos. Todos quedan situados dentro del gran supuesto del discurso pedagógico: la posición de alumno implica la posición de infante. La posición de infante condensa así la posición de alumno y los atributos sustanciales del niño en general. Por ello, quien se constituye en posición de alumno, cualquiera sea su edad, es situado en el «como sí» de una infancia. Tal vez estos procesos de infantilización no sean exclusivos de las prácticas escolares.

### ¿Existe la infancia?

“La infancia es una pesadilla que la

modernidad ha construido paciente-mente<sup>30</sup>

La infancia es una construcción de la modernidad definida por la atribución de ciertas características a un conjunto particularizado de la población, características condensadas en diferentes instituciones y en ciertos discursos científicos y normativos.

En este sentido es posible afirmar la *historicidad* del concepto de infancia, ya no una historicidad que afirme simplemente el carácter relativo de los atributos dados a la infancia, sino un carácter histórico en tanto la infancia fue minuciosa y puntualmente construida en esa sutil trama de dispositivos discursivos e institucionales.

La escuela moderna es la escuela de la infancia pedagogizada, de la infancia sometida a una analítica propuesta por la pedagogía y la psicología educacional.

La respuesta a la pregunta merece que se preste atención a ciertas cuestiones: ¿Qué sucede con la escuela atravesada por la crisis de la modernidad? y más específicamente ¿Qué pasa con la infancia de acuerdo a la crisis de legitimación de las modalidades de infantilización? O aún, ¿Cuál es el lugar relativo de los discursos pedagógicos entre aquellos instituidos para el tratamiento de la niñez en general? ¿Cómo se transforma el discurso jurídico acerca del status del niño, sus derechos y deberes, los criterios acerca de su imputabilidad, etc.?

Básicamente se trata de una crisis del modelo de dependencia y heteronomía expresado tanto en el plano del discurso como en el de la resistencia a las formas de individuación instituidas.

Uno de los aspectos de esta crisis ha cobrado especial relevancia en la polémica en torno al status actual de la infancia: el niño poseería un acceso a los medios de comunicación, un acceso a la información equivalente al adulto. Diferencia clara con el fin del siglo XIX o los comienzos del XX cuando para poseer una «experiencia cognitiva» había que transcurrir por todos los niveles del sistema educativo. Benjamin afirmaba que «la máscara del adulto se llama experiencia»<sup>31</sup>.

Hoy la experiencia está massmediáticamente diseminada y la edad es cada vez menos un atributo de conocimiento. El acceso al conocimiento se localiza no en un único ámbito escolar o académico sino que ocurre una explosión de los ámbitos de expresión de múltiples y muy variados conocimientos.<sup>32</sup>

Sobre este punto había avanzado la obra de M. Postman<sup>33</sup>. En coincidencia con Aries, el libre acceso a los misterios de la cultura debía ser rigurosamente graduado a los niños: el adulto está en posesión de un saber que no puede sino ser transmitido pautadamente por un especialista, un pedagogo. A partir de la explosión massmediática posterior a la segunda guerra mundial, esas trabas y pautas de gradualidad comienzan a caerse porque el niño poseería un acceso total a la información merced a la revolución tecnológica.

El problema central queda delineado: ¿Es posible seguir sosteniendo hoy con P. Meyer que la escuela es la

última (y única) modalidad de formación de la infancia? Y, correlativamente, es posible seguir aportando evidencias en el sentido de la pasividad de la infancia frente a la intimidación del pedagogo? Y, en consecuencia, una infancia no pasiva, que no precisa pasar por los grados de desarrollo escolar, que accede a la información de manera equivalente a la de un adulto: sigue siendo infancia moderna? Sigue siendo infancia?

El quiebre del curso unificado de la historia, que la modernidad había tejido con paciencia, parece quebrar también el monopolio casi exclusivo de la escuela en la formación de la infancia e incluso relativiza el carácter homogéneo del tratamiento de la niñez. La «sociedad de la información» no implica un posicionamiento homogéneo frente a los mass media<sup>34</sup>. El desafío se presenta en la posibilidad de reconstruir la lógica general que animaría estos procesos, por lo pronto asistimos a la crisis profunda de las categorías con que significamos la infancia, la escolarización y la niñez.

**Correspondencia:** Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Universidad del Centro, Pinto 399, 3er. piso, (7000) Tandil, Argentina. Fax: (54-293) 21928

## Notas

<sup>1</sup>Profesor Titular Ordinario de Psicología y Educación. Coordinador del Área Psicológica. Investigador del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Universidad del Centro, Tandil.

<sup>2</sup>Doctor en Educación. Director del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Universidad del Centro, Tandil, Argentina.

<sup>3</sup>Aries, Philippe *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, Paris, 1960.

<sup>4</sup>Esta división de la obra la hemos tomado -aunque no estrictamente, del clásico artículo de Adrian Wilson, «The Infancy of the history of childhood: an appraisal of Philippe Arieès», *History and Theory*, XIX (2, 1980), pp. 133-153.

<sup>5</sup>Narodowski, Mariano *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Aique, Buenos Aires, 1994.

<sup>6</sup>Este punto de vista fue inaugurado en la historia de las ideas pedagógicas por Jean Jacques Rousseau en *Emile ou de l'éducation*. Sin embargo, en el *Leviatán*, Hobbes ya encuentra las bases de la relación de dependencia del niño al adulto al considerar desprotección y heteronomía como las características que permiten al adulto exigir obediencia de los niños: no una obediencia basada en la fuerza sino en la necesidad de protección afectiva, intelectual y moral. Véase Ribeiro, Renato *Ao leitor sem medo. Hobbes escrebendo contra seu tempo*, Brasiliense, Sao Paulo, 1989.

<sup>7</sup>Flandrin, Jean-Louis «Enfance et société», *Annales ESC*, 19-2, 1964.

<sup>8</sup>Véase Flandrin, *Enfance et société*, p. 39 y Wilson, pp. 140-141.

<sup>9</sup>Flandrin, Jean-Louis: *Familles. Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*, Seuil, Paris, 1984.

<sup>10</sup>Bellingham, Bruce, «The history of child since the invention of child: some issues in the eighties» *Journal of Family History*, 13 (2), 1988.

<sup>11</sup>Le Roy Ladurie, Emanuel, *Montaillou, village occitan de 1924 à 1324*, P.U.F., Paris, 1975.

<sup>12</sup>De Mause, Lloyd, *The history of the childhood*, Souvenir Press, London, 1980. Cabe destacar, siguiendo de nuevo el muy completo estudio historiográfico de Wilson, p. 135, que no es posible aceptar muchas de las críticas de Lloyd de Mause debido a la poca consistencia historiográfica que ostentan algunas conclusiones. Sin embargo, algunas de las sugerentes ideas de este autor merecen tenerse en cuenta en un estado del arte como el aquí propuesto.

<sup>13</sup>Brinkmann, Wilhelm «La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía» *Educación*, 2, Tubingenn, 1986. En esta línea se ubica también Cambi, Franco «La storia dell'infanzia: questioni di método e di



storiografía» *Scola e citta*, 3-1991.

<sup>14</sup>Géllis, Jacques, «L'individualization de l'enfant», Ariès, P. y Duby, G., *Histoire de la vie privée*, Seuil, Paris, 1986, vol 4.

<sup>15</sup>Véase Szuchman, Mark *Order, family and community in Buenos Aires 1810-1860*, Stanford University Press, 1988 y Narodowski, Mariano: *Competitividad et speculation a Buenos Aires, 1810-1830*, International Standing Conference of History of Education (ISCHE XVI), 1994.

<sup>16</sup>En lo que respecta a la «clase medieval» el libro de Ariès parece referirse al clásico artículo de H. Pirenne que apareciera en el número 1 de los *Annales*: Pirenne, Henry, «L'instruction des marchandes au moyen age», *Annales d' Histoire Economique et Sociale*, Nro. 1, 1929.

<sup>17</sup>En los sucesivos cambios sufridos por *L'Enfant...* en virtud de nuevas ediciones y traducciones, la consideración de la aparición de la escuela moderna como evento esencial a la infancia, fue decayendo en lo que respecta a la extensión dada por Ariès al tratamiento del tema. Respecto de este problema véase Brown, Irene, «Philippe Ariès on education and society in seventeenth- and eighteenth century France», *History of Education Quarterly*, (Fall, 1967), pp. 357-368.

<sup>18</sup>Brinkmann, op. cit. p 12.

<sup>19</sup>Meyer, Philippe: *L'enfant et la raison d'Etat*, Seuil, Paris, 1977; citado por Narodowski, *Infancia e poder*, p. 23.

<sup>20</sup>Narodowski, *Infancia y poder...*, pp 14 y stes.

<sup>21</sup> Confróntese el papel fuertemente normalizador que otorgan a la psicología educacional trabajos clásicos como el de Francine Muel «La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal» (en Robert Castel et al *Espacios de poder*, Ed. La Piqueta, Madrid 1991) o, en una dirección similar, el ensayo de Julia Varela y Alvarez Uría *Las redes de la psicología*, Ed. Libertarias, Madrid, 1986.

<sup>22</sup> En tal sentido es interesante atender a la orientación que han cobrado los trabajos de la denominada Psicología Social Genética, particularmente lo que estos autores denominan «la segunda generación de estudios» referidos precisamente a los procesos de *construcción social de significaciones* en contextos particulares como los de la exploración psicológica y la escolarización. Esto ha significado replanteos acerca de la *unidad de análisis* ponderada (del individuo y sus conductas específicas a la interacción social misma y sus modalidades) así como de la *propia naturaleza de los procesos de desarrollo* Cf. Perret-Clemon A., Perret J.F. y Bell Nancy (1991) «The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children» en Resnick L. B. et al (Eds) *Perspectives on Socially Shared Cognition*, American Psychological Association, Washington y, también Perret-Clemon A. y Nicolet M. (1992) *Interactuar y Conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*, Miño y Dávila Eds, Buenos Aires.

<sup>23</sup> Confróntese por ejemplo Edwards D. y Mercer N. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Paidós, Barcelona, 1988 y muy especialmente los trabajos de Newman D., Griffin P. y Cole M. *La zona de construcción del conocimiento*, Morata, Madrid, 1991 y Cazden Courtney *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Paidós, Barcelona, 1991.

<sup>24</sup> Cf. Riviere Angel *La psicología de Vigotski*, Aprendizaje Visor, Madrid, 1984.

<sup>25</sup> Paradjóticamente no estamos aquí tratando con los trabajos de Vigotsky en tanto «paidólogo», en su intento deliberado de fundar una disciplina específica de la infancia. Nos ocupamos básicamente de los

«usos» que han tenido sus trabajos dirigidos a la elaboración de una teoría del desarrollo y de los orígenes sociales del psiquismo. Para una perspectiva histórica y sistemática de la obra vigotskiana puede verse Blanck G. «Vigotsky: The man and his cause» y Rosa A. y Montero I. «The historical context of Vigotsky's work: A sociohistorical approach» en Moll L. (Ed.) *Vigotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, 1990.

<sup>26</sup> Con respecto a los sentidos con que se utilizan conceptos como «interiorización» y «zona de desarrollo próximo» confróntese la Introducción de Luis Moll a Moll L. (Ed.) *Vigotsky and education...* También puede confrontarse Wertsch J. y Addison Stone C. «The concept of internalization in Vigotsky's account of the genesis of higher mental functions» en Wertsch J. (ed) *Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives*, Cambridge University Press (1989) 1o ed. 1985; Baquero, R. «Interiorización y subjetividad», 1992, (mimeo), y del mismo autor *Aprendizaje Pedagógico*, Módulo de Trabajo, PTFD - MED, 1993 y *Perspectivas psicoeducativas acerca del aprendizaje escolar*, PTFD-MED, 1993.

<sup>27</sup> Para un análisis de los «usos» que poseen las conceptualizaciones vigotskianas entre los docentes Cf. Cazden C. «Selective Traditions: Readings of Vygotsky in Writing Pedagogy» en Deborah Hicks (Ed.) *Child discourse and social learning: An interdisciplinary perspective*, Cambridge University Press, en prensa.

<sup>28</sup> Con respecto al concepto de «práctica de gobierno» Cf. Foucault Michel (1988) «El sujeto y el poder», en *Revista Mexicana de Sociología* Año III, julio-septiembre y, del mismo autor *Tecnologías del yo*, Paidós, Buenos Aires, 1990 y «La gubernamentalidad», en Castel R. et al, op. cit. Sobre el uso de esta categoría aplicada a la práctica pedagógica puede verse Baquero R. *Perspectivas psicoeducativas...*

<sup>29</sup> Las instituciones escolares, provienen de estudios que atacan el problema de la enseñanza de la ciencia o las diferencias cognitivas entre novatos y expertos. Estudios como el de la persistencia de «concepciones intuitivas» en los alumnos avanzados o, incluso, en egresados, se sitúan empíricamente más allá de los problemas del aprendizaje infantil, pero portando consigo los problemas teóricos de una psicología centrada fundamentalmente en los procesos de desarrollo del niño. Cf. Baquero R. et al «Hacia una resignificación de las concepciones intuitivas en el contexto pedagógico», *Actas de VII Reunión Nacional de Enseñanza de la Física*, Mendoza, 1991 y también, Baquero R. *Aprendizaje pedagógico* (op. cit.).

<sup>30</sup> Alvarado Maite y Guido Horacio *Incluso los niños Apuntes para una estética de la infancia*, La marca, Buenos Aires, 1992.

<sup>31</sup> Benjamin, Walter *Reflexoes: a crianca, o brinquedo, a educacao*, Summus, Sao Paulo, 1984.

<sup>32</sup> Véase, Lipovsky, Gilles *La era del vacío*, Anagrama, Barcelona, 1992.

<sup>33</sup> Postman, N *The disappearance of childhood*, Dell, New York, 1984.

<sup>34</sup> «En el nacimiento de una sociedad posmoderna los mass media desempeñan un papel determinante...éstos caracterizan tal sociedad no como una sociedad más 'transparente', más consciente de sí misma, más 'iluminada', sino como una sociedad más compleja, caótica incluso...precisamente en este 'caos' relativo residen nuestras esperanzas de emancipación», Gian Vattimo *La sociedad transparente*, Buenos Aires, Paidós, 1990.