
Infancias, escuela y trama afectiva. Hacia la construcción de una episteme integral

Childhoods, school, and emotional plot. Towards the construction of an integral episteme

Recibido: 31 de enero 2024 Evaluado: 15 de febrero 2024 Aceptado: 15 de abril 2024

Silvia Nudelman

Autor Corresponsal: enidnudelman@gmail.com
<https://orcid.org/0009000476783547>

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Cómo citar

Nudelman, S. (2024). Infancias, escuela y trama afectiva. Hacia la construcción de una episteme integral. *Revista Educa UMCH*, (23), 81–98.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202423.312>



© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista Educa UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Resumen

La infancia como constructo social de la modernidad constituye un objeto de estudio de distintos campos de las Ciencias Sociales, pero también un objeto de intervención político-pedagógica. Este artículo tiene como propósito elaborar cruces interdisciplinarios en torno a la relación educación, escuela e infancias. Desde sus inicios, la institución educativa se ocupó de la modelación de las sensibilidades y del disciplinamiento de los cuerpos de niños y niñas, contribuyendo a la construcción de un sujeto-infante hegemónico. En la actualidad los procesos de transformación cultural caracterizados por la economía del consumo, el auge desmedido de las nuevas tecnologías, los medios de comunicación y la desigualdad creciente producen nuevas subjetividades, así como diversas representaciones y discursos sobre estos sujetos. Esta reconstrucción teórica se realiza en el marco de una investigación socioeducativa, que tiene como propósito, comprender las experiencias emocionales que construyen niños y niñas en escuelas primarias situadas en contextos de vulnerabilidad social en Misiones, Argentina.

Palabras clave: *Episteme, infancias, afectividad, escuela.*

Abstract

Childhood as a social construct of modernity constitutes an object of study in different fields of Social Sciences, but also an object of political-pedagogical intervention. The purpose of this article is to elaborate interdisciplinary intersections around the relationship between education, school, and childhood. From its beginnings, the educational institution dealt with the modeling of sensibilities and the disciplining of the bodies of boys and girls, contributing to the construction of a hegemonic infant subject. Currently, the processes of cultural transformation characterized by the consumer economy, the excessive rise of new technologies, the media and growing inequality produce new subjectivities, as well as various representations and discourses about these subjects. This theoretical reconstruction is carried out within the framework of a socio-educational research that aims to understand the emotional experiences that boys and girls build in primary schools located in contexts of social vulnerability in Misiones, Argentina.

Keywords: *Episteme, childhoods, affection, primary school.*

Introducción

El interés por los estudios acerca de las infancias surge de la actividad profesional en el campo de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil, como integrante de equipos de escuelas especiales de la ciudad de Posadas, capital de la provincia de Misiones. En ese contexto, ante la aparición del fenómeno de la medicalización y patologización de las infancias en el ámbito de las escuelas, se elaboró el Programa Infancias sin Etiquetas dependiente de la Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica de la FHycS-UNaM. Además de actividades de sensibilización y capacitación docente sobre las infancias como sujetos de derechos. Además, se llevan a cabo investigaciones socioeducativas centradas en las representaciones sociales de docentes del nivel inicial de escuelas de la ciudad de Posadas sobre las infancias¹ y sobre las diversas experiencias de niños y niñas en procesos de escolarización en la provincia de Misiones, Argentina².

Tal como se planteó en párrafos precedentes, la investigación busca indagar la afectividad en la trama de las escuelas primarias de la ciudad de Posadas, tanto de las ubicadas en el centro de la misma a la que asisten niños y niñas de sectores medios, como también de las ubicadas en barrios alejados del centro a los que concurren niños y niñas de los sectores populares. Las preguntas que orientan el estudio son: ¿cómo se establecen y desarrollan los vínculos intersubjetivos entre estudiantes en las escuelas primarias de Posadas?, ¿de qué manera las experiencias cotidianas contribuyen a la construcción positiva o negativa de la autoimagen de las y los estudiantes? También preguntas sobre los factores contextuales: ¿cómo influyen los factores socioeconómicos y culturales de la comunidad de Posadas en la dinámica afectiva escolar?, ¿existe alguna relación entre el clima escolar y la calidad de los vínculos intersubjetivos e intergeneracionales?, o bien preguntas sobre las conflictividades: ¿cuáles son las principales fuentes de conflictividad entre los estudiantes en las escuelas primarias de Posadas?, ¿cómo se manifiestan las microviolencias en el entorno escolar y cuáles son sus consecuencias en las relaciones afectivas?, ¿existen factores específicos que predisponen a ciertos tipos de conflictividades o microviolencias en el contexto escolar?

Kaplan (2022a), sostiene que “analizando las experiencias emocionales de estudiantes y docentes he concluido que el sufrimiento social atraviesa la escuela, pero esta también puede transformarse en un espacio que repara las heridas sociales” (p.13), por ello, el estudio espera contribuir al desarrollo de prácticas educativas que permitan crear entornos escolares más democráticos y respetuosos. A continuación, se presentan los aportes teóricos más significativos acerca de la conceptualización de las infancias, las emociones y la escuela que contribuyeron a la construcción del objeto de estudio anteriormente mencionado, agrupados por pertenencia disciplinar.

¹ Esta investigación en desarrollo es dependiente de la Secretaría de Investigación de la FHycS-UNaM

² Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación 16/H1409-PI, dependiente de la Secretaría de Investigación de la FHycS-UNaM

Educa UMCH, 23, *Dossier Educación, sensibilidades y justicia social*

La infancia como objeto de estudio de la Sociología

Según Pávez (2012) la infancia, como unidad de análisis permanece como objeto de difícil investigación para la sociología, ya que habitualmente se la estudió en investigaciones relacionadas con la institución familiar (como institución social) o con las instituciones educativas (como espacio legitimado para la reproducción del orden social a través de la dominación de las nuevas generaciones). En los enfoques sociológicos clásicos, como el de Durkheim (1975), la infancia se considera fenómeno presocial, por tanto, requiere ser moralmente educada para superar la supuesta naturaleza “salvaje” del sujeto infantil, justificando la necesidad de control de esa naturaleza “salvaje” a través del poder civilizatorio de la educación escolar. Los estudios de Parsons (1959) sobre los procesos de socialización dentro de las familias (heterosexuales y nucleares) indican que toda primera socialización infantil debe producirse dentro de la familia con la complementariedad de otras agencias como la escuela y el grupo de iguales, aunque recalca que la socialización es diferenciada en virtud del género, la clase social y el grupo étnico (Parsons, 1959).

Pávez (2012) se enfoca en la participación infantil en el proceso de socialización desde dos perspectivas: la funcionalista y la parsoniana. Según la visión funcionalista, la infancia representa la entrada y adaptación del niño a la cultura, similar al proceso de migración. En cambio, la perspectiva parsoniana sostiene que los niños y niñas llegan sin experiencias culturales previas y son moldeados según las pautas y valores sociales. El aprendizaje del “deber ser” durante la infancia se enfoca en la obediencia a las normas de género, ya que en esta etapa se desarrolla el proceso de aprendizaje de roles de género y relaciones de poder. Esta autora presenta de manera sucinta los principales conceptos de los enfoques sociológicos contemporáneos sobre infancia de Mead, Berger y Luckmann; Elías, Jenks, James, y Alan Prout; Berry Mayall y Leena Alanen.

George Mead (desde el enfoque del interaccionismo simbólico) destaca el papel de las niñas y los niños en la internalización de lo social; afirmando que, incluso desde la infancia, el individuo mantiene un diálogo constante consigo mismo y con otros (el otro generalizado), manifestado a través del juego espontáneo y organizado. La vida social está influenciada por las fuerzas y el poder de la estructura social, y los individuos, incluso siendo niños, poseen un grado de autonomía y subjetividad. Por su parte, Berger y Luckmann (desde el enfoque constructivista) afirman que el ser humano es un producto social cuyo desarrollo está construido e interferido socialmente. La socialización, tanto primaria como secundaria, juega un papel fundamental en este proceso, siendo la primera influida por pautas emocionales y mediatizada por un fuerte control social, mientras que la segunda se desarrolla en instituciones específicas como la escuela.

Elías (1990) (desde el enfoque sociohistórico crítico) identifica que, en las sociedades modernas, el proceso civilizatorio se refleja a través de la educación y otras instituciones de poder, ejerciendo una presión generacional sobre la infancia y relegando su mundo al ámbito privado y escolar.

Jenks, James y Prout (desde el enfoque constructivista) destacan que la infancia es una construcción, integrada en un contexto social y cultural específico, variable de análisis social, inseparable de otras variables como género, clase y etnia, lo que implica que existen múltiples infancias.

Mayall y Alanen (desde el enfoque relacional) consideran a la infancia como una generación con un estatus y posición de poder específicos. Este enfoque destaca la importancia de comprender las relaciones generacionales de poder y negociación, equiparando su relevancia con las dinámicas de género.

Esta revisión de Pávez, reseña solamente al desarrollo de la Sociología de la Infancia en Europa. Sepúlveda-Kattan (2020) en referencia al contexto latinoamericano, plantea que la construcción de la infancia se relaciona con el proyecto colonial moderno, la considera una categoría instrumentalizada para legitimar la conquista colonial y que aún mantiene relaciones de dominación en la actualidad. Esta lectura permite comprender a los niños y niñas latinoamericanos como sujetos doblemente subalternos: en el plano material y en sus formas de vida, en el plano del conocimiento y el saber sobre la infancia, o en el plano de las experiencias y subjetividades como sujetos colonizados. Expone que el campo de los estudios de la infancia en América Latina se caracteriza por lineamientos que reflejan sus particularidades en la producción de conocimiento sobre la infancia, que agrupa en cuatro puntos:

El primero remite a la sociología de la infancia como sociología crítica. En Latinoamérica la sociología de la infancia toma una posición plenamente inscrita en el marco epistemológico contemporáneo. Constituye una crítica a la construcción moderna de la infancia.

El segundo está ligado al contexto, lugar de enunciación; destaca la importancia de abordar la infancia desde el contexto de las relaciones de dominación arraigadas en el pensamiento latinoamericano. Las desigualdades sociales estructurales, derivadas de la posición subordinada de los países latinoamericanos en el sistema mundial, definen las experiencias de la infancia en la región.

El tercero refiere a la matriz cultural basada en la clasificación racial, combinada con desigualdades económicas, sitúa a la niñez latinoamericana en una estrecha relación con las categorías de raza y clase. Destaca que la relación entre niños y adultos en estas sociedades está marcada por el paternalismo, que hereda características modernas de la sociedad burguesa y se manifiesta a través de la protección y asistencia a los niños, reflejando también la relación Norte-Sur en el poder colonial.

El cuarto punto alude a la desigualdad como rasgo constitutivo de la realidad latinoamericana, asociada sistemáticamente a la distribución de la riqueza. En estos contextos, los procesos de desigualdad están vinculados a la producción de "pobres", derivada de una producción escandalosa de "ricos" y hay una notable capacidad de reproducción intergeneracional entre los grupos sometidos y dominantes. La desigualdad se relaciona también con la colonialidad en términos histórico-culturales y con la globalidad en términos de la ubicación de América Latina en el sistema mundial.

Szulc et al. (2023), a partir de sus estudios, introducen el concepto de alteridades, citando a Kropff (2010), quien refiere "a una relación de subalternidad que está justificada en la diferencia y que implica asimetría" (p. 4). Desde esta perspectiva se advierte que las sociedades occidentales reservan el lugar de "niño" para determinado sector de la población infantil, entendido como objeto de cuidado y socialización de la familia y la

escuela, status del que están excluidos los “menores”, niñas, niños, adolescentes y jóvenes, marcados como un Otro desviado y potencialmente peligroso; objeto de propuestas y prácticas jurídicas y de distintas violencias estatales (como la separación de la familia para vivir en instituciones varias, por castigo o “protección”). Asimismo, plantean que la acción continua de los feminismos coloca en agenda pública, las discusiones en torno al género³, colocan en discusión la creencia de que existe un proceso lineal de identificación y desarrollo de la sexualidad y el género en la niñez (que confluye en identidades estáticas, definidas en la niñez, dentro de la heterosexualidad), que invisibilizó las diversas identidades de género en la niñez.

El abordaje de las infancias desde la Psicología

Como se viene planteando, pensar la infancia como categoría social diferente de los adultos es el resultado de una lenta y progresiva elaboración que se inicia en el siglo XVII y se consolida en el XIX. En el campo de estudios sobre la infancia, inaugurado por Ariés (1960), los historiadores de la infancia han abordado desde distintos enfoques los procesos por los que, a partir de la Modernidad, se considera a la niñez con características diferentes de otras etapas de la vida.

La producción simbólica e imaginaria de la modernidad sobre la infancia da lugar a prácticas y discursos específicos: la pediatría, la psicopedagogía, la psicología infantil, la literatura infantil, etc. Estos discursos producen sus objetos de saber, sus dominios de conocimiento; en fin: sus sujetos, el niño y los padres de ese niño recién instituido, como resultado de la intervención institucional. Así, a través de la modernidad, el niño es una figura clave del recorrido de la sociedad hacia el Progreso (Corea & Lewkowicz, 1999, p. 4).

Surge, entonces, la Psicología Evolutiva que plantea etapas de progreso creciente del desarrollo humano. Los representantes más destacados de este período son Freud, Vygotski y Piaget, quienes elaboraron teorías evolutivas que buscan explicar distintas dimensiones del desarrollo infantil.

Vygotski (1896-1934), formula la teoría sociocultural en la que el mecanismo del cambio evolutivo del individuo se enraíza en la sociedad y en la cultura. Concibe la ontogénesis como un proceso complejo, punto de encuentro de la evolución biológica y sociocultural. El autor se interesa en producir una psicología centrada en las repercusiones en la educación y la práctica médica.

Freud (1856-1939) en su trabajo clínico con pacientes adultos revela la existencia del inconsciente y de la sexualidad infantil, crea un cuerpo teórico, un método de investigación y un abordaje terapéutico. Señala que la historia del individuo, particularmente los primeros años, es esencial para comprender el funcionamiento adulto, pero no realiza observaciones sistemáticas del comportamiento infantil como fundamento de sus elaboraciones teóricas. Bajo esta línea de pensamiento, Freud, Klein, Winnicott,

³ En la Argentina estas acciones posibilitaron la implantación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) N°26150, convocatorias masivas como Ni una menos, la Campaña a favor de la Interrupción voluntaria del embarazo (IVE), la implementación de la Ley Micaela, N°27499, para la capacitación en género para personal estatal, de los tres poderes.

Spitz, Mahler y Dolto, introducen la observación directa de la conducta de niños y niñas como método para validar o completar las reconstrucciones de la teoría analítica, con ello aportan a comprender el desarrollo subjetivo de niños y niñas.

Piaget (1896-1980) estudia el proceso de construcción de conocimientos de los seres humanos, se centra en el sujeto epistémico y no en el sujeto psicológico. Vale destacar que no se propone estudiar al sujeto infantil, sino que su proyecto es analizar el desarrollo para explicar las funciones mentales. Pese a ello, llega a construir una psicología del niño con base empírica.

Investigadores como Horn y Castorina (2010) analizan los puntos de contacto existentes entre las caracterizaciones de la infancia que se desprenden de algunos estudios sociológicos clásicos como los realizados por ciertas corrientes de la psicología del desarrollo. Señalan que, si bien existen claras diferencias, como es la falta de contextualización por parte de muchas corrientes psicológicas de los procesos de desarrollo, puede observarse una manera común de pensar la infancia. Destacan que el nuevo contexto social y cultural en el que adquiere relevancia el reconocimiento de derechos civiles de la infancia impulsa cambios en los estudios de la psicología cognitiva, que ahora considera las condiciones de producción en las que los niños construyen sus ideas. Las nuevas perspectivas acerca de la infancia amplían el análisis dentro de la psicología de inspiración piagetiana y se realizan estudios en los que se reconoce las peculiaridades de las construcciones de nociones sociales. Horn y Castorina abogan por un diálogo entre la psicología del desarrollo y la sociología de la infancia, subrayando la necesidad de contextualizar las nociones infantiles en los procesos sociales y reconocer la historicidad de la construcción de la infancia.

Aporte de la Antropología al estudio de las infancias

Para Colángelo (2003) y Chacón (2015), no resulta fácil encontrar en la literatura antropológica trabajos sistemáticos y continuos que tengan a la infancia como foco del análisis y como eje de los procesos de investigación. Sulcz (2008), también refiere a que la niñez ha sido hasta los años `90 un tema marginal en los estudios antropológicos y en las ciencias sociales en general. Se trata de una línea de investigación discontinua, fragmentada, asistemática, pero que instituye una reconceptualización de la niñez como construcción sociohistórica, heterogénea, cambiante, relacional y disputada.

Colángelo (2003) menciona los trabajos clásicos de Margaret Mead (1939) y de otros autores de la corriente de la *cultura y personalidad*, donde las referencias a la niñez suelen aparecer dispersas en datos etnográficos de investigaciones relacionados con la familia u otros aspectos de la sociedad; o como un medio para esclarecer otras cuestiones, especialmente relacionadas con la transmisión y la continuidad de la cultura. Para Colángelo (2003), la construcción de la infancia es un proceso dinámico y conflictivo, donde las divisiones entre edades son arbitrarias y objeto de disputas y manipulaciones. Señala que “una mirada puesta en la diversidad nos lleva a ver, en primer lugar, que eso que nosotros llamamos infancia no representa lo mismo, ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos” (Colángelo, 2003, p. 2). Para definir y caracterizar la infancia es necesario considerar el contexto político, económico y social, así como dar cuenta de la distribución de poder entre distintos grupos sociales ya que las clasificaciones por edad son una forma de imponer límites y establecer un orden en la sociedad.

Educa UMCH, 23, *Dossier Educación, sensibilidades y justicia social*

Si pensamos en la tarea antropológica como un continuo ejercicio de desnaturalización de prácticas y de categorías, la infancia puede dejar de ser pensada desde un concepto neutro y abstracto, signado por caracteres biológicos invariables, para recuperar toda la riqueza de sus determinaciones sociohistóricas. De este modo, tal vez, comencemos a hablar de “infancias”, plurales, múltiples, en el contexto de nuestra sociedad compleja (Colángelo, 2003, p. 7).

Otra perspectiva es la aproximación antropológica a la edad, que según Carles Feixa (1996) se basa en la consideración de que se trata de una construcción cultural, es decir, un objeto moldeado por todos los conjuntos sociales. La división en períodos de la vida y los contenidos culturales asociados a cada uno son variables en espacio y tiempo. Según Feixa, todos los individuos experimentan un desarrollo fisiológico y mental determinado por su naturaleza y todas las culturas segmentan la biografía en períodos con propiedades atribuidas, lo que permite categorizar y guiar el comportamiento en cada etapa. Feixa propone dos perspectivas de análisis: 1) La construcción cultural de las edades, que estudia cómo cada sociedad estructura las fases del ciclo vital, delineando las condiciones sociales de los individuos en cada grupo de edad, así como las imágenes culturales asociadas a ellos; 2) La construcción generacional de la cultura que examina cómo cada grupo de edad participa en la creación y circulación cultural.

Infancias y escuela en contextos actuales

Carli (2011) elabora una serie de reflexiones acerca de los niños y niñas en la sociedad contemporánea y los desafíos de la educación infantil en la Argentina actual. Propone explorar tres cuestiones: la modificación de las fronteras entre la infancia y la adultez (y cómo esto requiere de una nueva visión de las infancias como sujetos en crecimiento y en constitución), analizar la emergencia del concepto de infancia como construcción histórica de la modernidad (centrándose en el papel que desempeñó la escolaridad pública respecto de la población infantil) y realizar un recorrido por imaginarios acerca de la infancia en el siglo XX y por las diferentes nociones sobre este sujeto particular.

Para Carli (2011) el punto de coincidencia entre los historiadores radica en localizar en la modernidad (entre los siglos XVII y XVIII) la emergencia de un nuevo tipo de sentimientos, de políticas y de prácticas sociales relacionadas con los niños y niñas. En las sociedades industriales modernas se configura un nuevo espacio ocupado por niños, niñas y la familia que da lugar a una idea de infancia de larga duración y a la necesidad de una preparación especial de la misma. En este período, una de las estrategias medulares para lograr un orden social y cultural nuevo, superador del atraso y la barbarie del mundo medieval y colonial, fue la educación de la niñez. Este imaginario de cambio cultural y social favoreció a la significación de la infancia al pensarla como germen de la sociedad política y civil del futuro, y de su escolarización como garantía de un horizonte de cambio y de progreso social.

Al respecto, Álvarez y Varela (1991) destacan que las condiciones sociales que posibilitan el surgimiento de la escuela es la enunciación de un estatuto de la infancia; la emergencia de un espacio específico para la educación de los niños, la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia, la destrucción de otros modos de educación y la institucionalización de la escuela a partir de la imposición de la obligatoriedad. Sostienen que la escolarización fue una “maquinaria de gobierno de la infancia” (p. 15).

En la Argentina, la escolaridad obligatoria funcionó como un dispositivo disciplinador de los niños y niñas de los sectores populares, hijos e hijas de inmigrantes y de la población nativa. Al mismo tiempo tuvo una incidencia efectiva en la conformación del tejido social y cultural del país. A través de la Ley 1420 (sancionada en 1884, conocida como la Ley Sarmiento) se impone a la sociedad la obligatoriedad de asistencia a la escuela desde los 6 a los 14 años, lo que incide en la constitución de los niños y niñas como sujetos que comienzan a ser apelados por diferentes discursos, que fluctúan entre la protección, la represión y la educación.

Carli (2011) destaca dos periodos principales en la evolución de la conceptualización de la infancia a lo largo del siglo XX y examina cómo la posición de los niños y niñas en la escena educativa ha sido moldeada por factores políticos, sociales y culturales. Explora, además, la relación entre la infancia y diferentes regímenes políticos como el nazismo y las dictaduras militares en América Latina. En el primer periodo (conceptualización de la infancia en el siglo XX) se advierte un reconocimiento de la infancia y críticas a la opresión de su espontaneidad; la emergencia de miradas disciplinarias, especialmente de la psicología; el énfasis en el estudio de la niñez con una renovación de metodologías y normas escolares. En el segundo periodo (años '60 y '70) se configura un nuevo imaginario sobre la infancia ante cambios sociales, culturales y políticos y se vuelve objeto de abordaje de diversas disciplinas; asimismo, las infancias se vuelven objeto del mercado, de los medios de comunicación y de nuevas políticas.

También, reconoce periodos en los que se produce una sujeción represiva de la infancia. En la década del '30 (ascenso del nazismo) el surgimiento de la “teoría del niño” está ligada a la selección racial, la política educativa argentina no quedó exenta de la influencia de este imaginario de sujeción al Estado. En la década del '70 (dictaduras militares en América Latina) los niños y niñas se convierten en botín de guerra, con sustracción de identidades; se produce un control privado-familiar de la vida infantil desde el poder del Estado. En la actualidad se advierte las tensiones entre represión y permiso en la crianza y la educación infantil, lo cual se convierte en un prisma para observar las dificultades de la generación adulta para construir un horizonte.

En conclusión, Carli destaca la complejidad de la conceptualización de la infancia a lo largo de la historia, la influencia de los contextos políticos en la sujeción o liberación de la infancia, y la necesidad de construir una posición educadora que responda a las demandas y desafíos contemporáneos. Y advierte:

Sin embargo, la constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de cada niño, entre la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales (Carli, 2011, p. 1).

Diker también realiza un aporte significativo, para la comprensión de las problemáticas actuales de niñas y niños con su escrito *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* (2009). El mismo presenta una serie de ejemplos que exponen los relevantes cambios en las experiencias infantiles observables en los últimos años. Cambios que si

bien se inscriben en los cuerpos de los niños deben ser leídos como signos de transformaciones más generales: en las posiciones adultas y en las relaciones intergeneracionales, en las configuraciones familiares y en las prácticas de crianza, en los objetos y modalidades de consumo, en los discursos y las políticas sobre la infancia, en las instituciones por las que transitan. Propone, entonces, tomar distancia tanto de las posiciones nostálgicas o moralizadoras que solo leen en estas transformaciones señales inequívocas de deterioro (de la naturaleza infantil, del lugar de la familia, de las prácticas de crianza, de las instituciones educativas), como de las miradas celebratorias que interpretan estas transformaciones como expresión de una supuesta evolución de la infancia hacia una mayor autonomía (para participar en el mercado, para decidir sobre el propio cuerpo, para acceder al conocimiento a través de la tecnología, incluso para participar políticamente).

Diker (2009) menciona los procesos que en los últimos veinticinco años han introducido cambios significativos en las condiciones sociales de la experiencia infantil e influyeron en la reorganización de los discursos y de las prácticas institucionales sobre la infancia: el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho; el aumento de la población escolar, un empobrecimiento sin precedentes de la población infantil; la diversificación y expansión de un mercado de consumo cada vez más meticulosamente orientado a los niños; la reconfiguración de las posiciones adultas y de las relaciones de autoridad. Entonces, las preguntas al respecto son:

“¿qué es un niño?” hoy no admite respuestas unívocas, sino que abre más preguntas: ¿sólo se trata de una cuestión de edad? ¿Es suficiente la definición jurídica de menor para delimitar el universo de la infancia? ¿Qué tienen en común un alumno de cuarto grado de primaria de clase media urbana y un niño de la misma edad que participa en una banda delictiva? ¿Qué tienen en común una niña de 12 años que ya es madre y una que no? ¿Y los niños que trabajan o cuidan a sus familias con otros que utilizan su tiempo libre en instituciones de recreación o de complementación de su educación escolar? Se puede decir “todos son niños”, pero no todos transitan la misma infancia (Diker, 2009, pp. 9-10).

En los últimos años parece haber cambiado la manera en que se piensa y experimenta la infancia. La contundencia de los cambios en las experiencias infantiles hace detonar las categorías disponibles para pensarla y excede la capacidad de las instituciones (familiares, educativas, judiciales, sanitarias, entre otras) para procesarla. La sorpresa frente a “los nuevos” es reemplazada por el desconcierto, y en el lugar del reconocimiento crece el extrañamiento y los discursos actuales se pueblan de nuevos nombres destinados a reconocer “lo que hay de nuevo en la infancia”: infancias (en plural), nuevas infancias, infancia hiperrealizada e infancia desrealizada, cyberniños, niños-adultos, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, son solo algunos de ellos. También se han generado hipótesis acerca de “lo que queda de infancia en lo nuevo” (Diker, 2009, p. 11), llegándose a postular, incluso, que estamos asistiendo al fin de la infancia.

Otro asunto significativo es su distinción entre infancia y niño o niña: según Diker (2009), infancia es el conjunto de intervenciones institucionales que, actuando sobre el niño “real” -párvulo, infans, cuerpo biológico, cachorro humano-, sobre las familias y

sobre las instituciones de la infancia, producen lo que cada sociedad llama niño. De modo que el niño no es ni el cuerpo biológico ni, en sentido estricto, la infancia: es más bien un efecto de la infancia, la superficie en la que la infancia, en tanto objeto discursivo, ha inscripto sus operaciones (pp. 25-26).

Infancias, escuela y trama afectiva desde un enfoque sociocrítico

Los lazos emocionales muestran el lado más humano de la existencia. Somos seres vulnerables y necesitados de los demás (Kaplan, 2022).

Las instituciones educativas, más allá de su materialidad física, son también espacios simbólicos, en los cuales se desarrollan vínculos intersubjetivos que van generando una trama afectiva. Educar no se trata solo de la transmisión de ciertos contenidos curriculares, de la apropiación de cultura. La escolarización produce lazos sociales, la experiencia escolar deja huellas vitales, las vivencias y sentires del tránsito por ella van conformando nuestra organización afectiva: “La escuela deja huellas afectivas. Somos en gran medida el resultado de la mirada escolar que se interioriza como espejo” (Kaplan, 2022a, p. 12). Por ello, es necesaria la conceptualización de las emociones en el campo educativo para comprender los vínculos intersubjetivos e intergeneracionales que se forjan en el espacio escolar y visibilizar la afectividad como constitutiva de los procesos y las prácticas pedagógicas.

Históricamente se planteó una división entre lo cognitivo académico y lo vincular afectivo en el análisis de los procesos escolares, otorgando preeminencia a la razón por sobre los sentimientos, pero hoy ya no se discute acerca de la relevancia de los afectos en la educación y en los vínculos pedagógicos. Kaplan (2018) plantea que desde un enfoque socio-psíquicos e histórico-cultural de las emociones, no se separan los procesos del pensar y el sentir y se los contextualiza en las transformaciones de la época, señalado también que culturas afectivas y culturas académicas se imbrican en el proceso de construcción de la experiencia escolar.

Porta y Ramallo (2018) señalan que, en los últimos años, la historiografía educativa vinculada al desarrollo del estudio de las emociones posibilitó desnaturalizar las interpretaciones sobre la vida afectiva y analizar la construcción de distintos sistemas sensibles en la educación moderna. Luego refieren a los estudios de los afectos en la pedagogía argentina, diferenciando los relacionados con los aspectos didácticos de Abramowski y Canevaro (2017); las experiencias estudiantiles de Kaplan (2022a) y Carli (2011), con el ejercicio de la docencia; con las sexualidades y las normatizaciones heterosexuales de Morgade (2001); con el espacio político-afectivo del ejercicio de la autoridad de Greco (2012); con la construcción epistemológica del campo a partir del “sentipensar” de Yuni y Urbano (2018) entre otros. El interés en las emociones radica en que son una categoría de análisis para comprender la relación entre las prácticas de convivencia y los resultados escolares (Kaplan, 2022b).

En la actualidad circulan tanto en ámbitos políticos, legislativos, como pedagógicos los términos educación e inteligencia emocionales asociados con los procesos educativos. Se pueden distinguir dos tipos de usos discursivos sobre las emociones. Uno en relación con la lógica de mercado y otro con una racionalidad

científica. En el campo académico se registra la existencia de un paradigma reduccionista biologicista que confronta con uno relacional de corte histórico cultural (Kaplan, 2018).

Le Bretón (2012) manifiesta que el hombre está conectado con el mundo por una red continua de emociones y es impactado, afectado por los acontecimientos. La emoción dice, es siempre el producto de un entorno humano dado y de un universo social caracterizado de sentido y de valores. Plantea el carácter social de la emoción, diferenciándose de los enfoques naturalistas que consideran, desde una perspectiva biologicista, la emoción como una sustancia nacida del cuerpo, a la vez íntima y orgánica. Para él, la emoción no es una sustancia, un estado fijo e inalterable que se encuentra de igual manera y siempre en las mismas circunstancias en toda la especie humana, sino un matiz afectivo que involucra a toda conducta y, cambia cada vez que la relación con el mundo se transforma, que los interlocutores cambian o que el individuo varía su análisis de la situación.

Kaplan y Szapu (2020), en consonancia con Le Breton (2012), plantean que la experiencia de la sensibilidad refiere al modo peculiar en que cada sociedad de individuos comprende simbólicamente el mundo: percepciones, miradas, imágenes, pasiones, sentimientos, creencias, concepciones y discursos. La sensibilidad, como hecho cultural, es, por tanto, biográfica e histórica, y se constituye en entramados particulares donde lo objetivo y lo subjetivo se articulan necesariamente.

En relación con la lógica del mercado o de la economía de los afectos Illouz (2007) analiza las emociones instrumentalizadas por el capitalismo durante el último siglo, en un proceso de mercantilización que reconfigura la vida afectiva de los sujetos a partir del siglo XX. Considera las emociones como una confluencia de significados culturales y relaciones sociales que, comprometen a la par cognición, afecto, evaluación, motivación y cuerpo, presentan un carácter prerreflexivo dado que resultan de elementos sociales y culturales que escapan de la decisión consciente de los sujetos. Nace lo que va a denominar “nuevo estilo emocional” (p. 18), con un discurso terapéutico proveniente del psicoanálisis, una nueva manera de pensar la relación del yo con los otros, que se extiende, principalmente, por medio de lo que Illouz (2007) llama la “literatura de consejos” (p. 23). Este discurso, que racionaliza constantemente las emociones, coloca el plano afectivo en un lugar protagónico y ciertas habilidades de comunicación (ser asertivo, mostrarse positivo, ser feliz a toda costa), se consideran manifestaciones específicas de capital social. Acaba siendo funcional al ámbito empresarial, interviniendo, tanto en la gestión emocional de la vida de los trabajadores, como en la sistematización y racionalización de sus actividades durante el proceso productivo. Logra desplazar la conflictividad laboral hacia el marco emocional relativo a la personalidad del trabajador, y contribuye a neutralizar la lucha de clases.

El mercado adopta, con el ropaje de científicidad, visiones que sostienen que la inteligencia emocional se aloja en el cerebro, propio del paradigma reduccionista biologicista. El sentido común traduce estas ideas como que es el cerebro el que ama, aprende, fracasa. En los últimos tiempos, todo se vuelve a explicar por las funciones cerebrales: el amor, el enojo, la autoestima, el voto, el éxito o fracaso, en un retorno a un paradigma biologicista.

Kaplan y su equipo de investigación, en el marco del Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos”⁴, desarrollan una serie de supuestos sobre la producción de la afectividad, recuperando aportes de diversos autores, como Sennett (1982) que analiza la experiencia emocional en las sociedades modernas; asumiendo que mediante las emociones las personas expresamos el significado moral y humano de las instituciones que habitamos y que los vínculos emocionales son constitutivos de nuestro proceso de humanización. Acuerdan con Le Breton (2012) que la emoción no es transparente, sino una mezcla difícil de comprender. Proponen una perspectiva de análisis de la vida emocional en la trama vincular escolar, partiendo de la premisa que ninguna forma de comportamiento o disposición para sentir puede considerarse natural. Argumentan que, al ser social, la emoción es interpretación, expresión y significación, se transforma en relación con cada situación y su intensidad y modo de manifestarse son siempre singulares. Esto es así, dicen, porque las personas están conectadas con el mundo por una red continua de emociones y son afectadas por los acontecimientos de su entorno. Señalan también la importancia de observar las vivencias emocionales en su dinámica procesual, evitando considerar los lazos afectivos de manera aislada, ya que se trata de un “afecto situado” y manifiestan que es necesario asumir una mirada dialéctica entre biología y sociedad al abordar la emotividad. Sostienen que las disposiciones para sentir, al ser aprendidas y tener un sentido práctico, son parte del inconsciente social. Consideran a lo emocional como un símbolo humano de expresividad, comunicación y orientación, que da lugar a un lenguaje de las emociones signado por costumbres y prácticas culturales de largo plazo, es decir, a través de procesos socio genéticos que se van transformando.

Entienden que no existen emociones separadas, aisladas, sino un entramado afectivo o red sentimental. Esta estructura emotiva se concibe como relacional y organizada en los procesos de socialización. Finalmente, sugieren el uso del plural al referirse a la producción de una red sentimental, ya que en la socia dinámica de los vínculos de intersubjetividad se entrecruzan sentimientos múltiples y contradictorios.

Como se cita en Elías (1999), Kaplan destaca que en el entramado personal del individuo se estructuran vínculos emotivos y personales estables con las personas de su entorno, sostiene que la estructura social y la estructura emotiva son dos aspectos interconectados, siendo el habitus emotivo resultado de disposiciones aprendidas para sentir de manera inconsciente y práctica.

Hacia la construcción de una episteme integral

A través de la revisión bibliográfica realizada se puede observar con respecto a la conceptualización de las infancias dentro del campo de las ciencias sociales, que esta, se inicia en la modernidad, con una visión de infancia universal, homogeneizadora, caracterizada por su inmadurez e incompletud (en comparación con los adultos, “maduros y completos”) y, por lo tanto, necesitada de tutela. Un enfoque descontextualizado y adulto céntrico, que genera sentidos y prácticas partiendo de una mirada idealizada de las niñas y niños como seres inocentes, frágiles y maleables. Posteriormente, se produce el

⁴ Bajo la dirección de Carina V. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Educa UMCH, 23, *Dossier Educación, sensibilidades y justicia social*

pasaje a una perspectiva de construcción sociohistórica, por lo tanto, situada dentro de una estructura social, influida por las diversas culturas y, por ende, dinámica, variable, que se manifiesta en múltiples expresiones. Desde este punto de vista, las cuestiones propias de cada universo cultural se suman: la consideración de clase (ubicación en la estructura social, condiciones materiales de vida, dentro de un sistema capitalista), la pertenencia étnica (“raza”), la cuestión de género (hay diferencias según se transcurra por la vida siendo niño/a/e) y la alteridad.

Aunque la impronta del modelo moderno de “la infancia”, singular y universal, aún esté presente en prácticas e intervenciones, hoy, como resultado de procesos de construcción sociales dinámicos, diversos, no exentos de conflictividades, se piensan las infancias en plural. Y este será el enfoque a adoptar en el estudio a realizar.

En relación con los aportes de las diferentes escuelas psicológicas aquí mencionadas, son de interés para la tesis los aportes de la teoría sociocultural de Vygotski, el psicoanálisis por sus ideas de construcción de la subjetividad y de sujeto en la niñez, como singulares y en contexto, reconociendo su carácter histórico y social, en consonancia con los conceptos sociológicos.

La mirada antropológica, con el foco en la diversidad de la experiencia humana, analizando la variedad de formas de vivir en sociedad y de representaciones del mundo social que han creado los seres humanos, será útil como herramienta para pensar la niñez: desnaturalizando el concepto. A su vez, su método específico, el método etnográfico (que permite interpretar los fenómenos sociales desde el punto de vista de los propios actores sociales) puede ser eficaz para el estudio de la trama afectiva escolar que se procura efectuar.

Para pensar la trama afectiva escolar, son también importantes los aportes de Carli, sobre los imaginarios acerca de la denominada infancia en singular en el siglo XX y el papel que desempeñó la escolaridad pública respecto de la población infantil. Los escritos de Diker, contribuyen a la comprensión de las problemáticas actuales de las infancias y a diferenciar el niño/a real, del concepto de infancia entendida como el conjunto de intervenciones institucionales actuando sobre él y las familias.

Los estudios acerca de las emociones que desarrolla Kaplan, permiten, por una parte, interpretar la naturaleza de las emociones como compleja, multidimensional (ya que supone la interrelación de las dimensiones social, cultural y relacional.), situadas, con una sustancia corporal-biológica, enlazada con los procesos sociales. Y, por otra parte, visualizarlas como diversas, amarradas en la materialidad del mundo y significadas en procesos socioculturales e históricos.

Los diferentes aportes aquí presentados, en estos tiempos de desigualdad étnica, de género y de clases y de significativo porcentaje de pobreza en la población infantil de nuestro país y nuestra provincia; serán las herramientas para una mirada interdisciplinaria, sobre las experiencias afectivas, las conflictividades y microviolencias implicadas en los procesos de escolarización de niños y niñas que asisten al segundo ciclo de escuelas primarias de la ciudad de Posadas, capital de la provincia de Misiones, en Argentina. Esas escuelas, que como dice Kaplan (2022a), son un microcosmos dentro del macrocosmos

social, en el que se aprende a vivir junto a otros que, de extraños se transformarán en semejantes. Escuelas de Misiones, que, si contribuimos, a la formación de docentes sentipensantes pueden también ser el espacio donde tramitar y reparar el dolor social generado por las desigualdades antes mencionadas. Escuelas que los refugien, los abracen, reparen heridas y les permitan aprender a cuidar de sí mismos y cuidar del otro.

Contribución de Auditoría

Producción del Artículo: Silvia Enid Nudelman.

Conflicto de Intereses

La autora sostiene no hay conflicto de intereses en su investigación.

Responsabilidad ética y legal

El artículo presentado es de carácter teórico, para su producción se trabajó con documentación de carácter público al tratarse de consultas bibliográficas.

Financiamiento

En el artículo, se hace referencia a dos proyectos de investigación: el Proyecto 16H-432-Estudio sobre las concepciones de infancia en escuelas de la ciudad de Posadas-Infancias sin Etiquetas (2015-2019) y al Proyecto 16H-1409-PI (en curso), proyectos realizados bajo mi dirección, acreditados y financiados por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Misiones (FHyCS-UNaM). Además, cuatro integrantes del equipo, fueron categorizados por el Programa de Incentivos para docentes investigadores, que estuvo instrumentado por la Secretaría de Políticas Universitarias del ex Ministerio de Educación de la Nación a través de las Secretarías de Ciencia y Técnica de las Universidades Nacionales. El propósito del mismo fue promover la investigación asociada a la docencia universitaria, con el fin de contribuir a la excelencia en la formación de los egresados. El pago de dicho incentivo, a los docentes categorizados por este programa (semestral y porcentual en relación al sueldo docente según categoría semiexclusiva o exclusiva) estaba condicionado al cumplimiento de las tareas docentes y de investigación que establecía la normativa del Programa, avaladas por la autoridad universitaria correspondiente, así como por el resultado de las evaluaciones periódicas de las actividades de investigación y de los currículos de los participantes. El programa se financiaba con partidas del presupuesto nacional y se aplicó ininterrumpidamente hasta el año 2023.

Referencias

- Abramowski, A., & Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Álvarez, F., & Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Ariés, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Chacón, J. (2015). Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Cuiculico*, 64, pp. 133-153.
- Colángelo, A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia, reflexiones y perspectivas de abordaje. Ponencia presentada en el seminario La formación del docente entre el siglo XIX y siglo XXI. https://www.me.gov.ar/curriform/-publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf.
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia?: Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. Ensayos de Antropología Cultural. En J. Prat y A. Martínez (Edit.), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabrega* (pp. 319-335). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- González, E. (2023). *Cuando los niños se vuelven migrantes: derechos humanos y excepciones violentas en México*. México: Universidad Nacional de México.
- Greco, M. B. (2012). Emancipación, educación y autoridad. Paradojas en el trabajo de formar. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Memoria Académica. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-072/33.pdf>.
- Horn, A., & Castorina, J. A. (2010). La sociología de la infancia y la psicología constructivista. Un dialogo posible. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Sociología de la UNLP. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5272/ev.5272.pdf.

- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Argentina: Katz Editores.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. USA: Psychology Press.
- Kaplan, C. V. (2018). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2022a). *Emociones, sensibilidades y escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Kaplan, C. V. (2022b). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Kropff, L. (2010). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. *Revista Avá*, 16, pp. 171-187.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, (4), pp. 69-79.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pávez, I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), pp. 81-102.
- Porta, L., & Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En C.V. Kaplan (Coord.), *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación* (pp. 59-75). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Sepúlveda, N. (2021). Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 70, pp. 133-150.
- Szulc, A. (2008). *Antropología y Niñez. Vida y vivir. Diccionario Latinoamericano de Bioética*. Bogotá: Diccionario Latinoamericano de Bioética.
- Szulc, A. (2023). *Niñez Plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas. Infancias, alteridades, historicidad y agencia. Claves conceptuales desde las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Yuni, A., & Urbano, C. (2018). Resonancias y paradojas de la Educación: notas para hablar en nombre de ella. *Praxis Educativa*, 22, (2), pp. 78-93.

Trayectoria académica

Silvia Nudelman

Docente Titular Regular (por concurso) del Departamento de Educación Especial, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) de Argentina.

Especialista en Docencia Universitaria- Investigadora Categoría III del Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, Investigadora en la Secretaría de investigación de la FHyCS-UNaM. Directora del Proyecto de Investigación 16/H1409-Pi - Los diversos modos de transitar las infancias en la provincia de Misiones, de sujetos nacidos en los años 1960 y 1990. un estudio que intenta responder a un área de vacancia, cartografiar las infancias de modo situado, localmente, en la Provincia. Docente Extensionista del Equipo del Programa de Extensión "Infancias sin Etiquetas de la Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica de la FHyCS-UNaM. Doctoranda del Doctorado de IENEIAS Humanas Sociales de la UNaM, con orientación en Educación.