

Hacia una desmitificación de la inocencia infantil y la comprensión de la infancia como construcción sociohistórica.

Carlos Cisternas Casabonne *

Resumen

Ya sea en términos generales o en relación con la situación particular y concreta de los niños, la infancia ha sido generalmente definida o bien a partir de categorías biológicas y generalizadas según una determinada división etaria o desde una visión esencialista que ve en la inocencia, la apoliticidad y la pasividad social características naturales y constituyentes del ser niño. De esta manera, se han construido prácticas sociales y discursivas que sustentan la exclusión de los niños de la participación social. Desde un enfoque sociohistórico se sostiene que la infancia lejos de ser una categoría natural se encuentra mediada por diversos factores socioculturales y que, por tanto, su estudio no solo debe ser situado sino también emprenderse a partir de la relación con la sociedad en general. En concordancia con lo anterior, este artículo presenta los resultados de una investigación teórica a partir de la cual se busca establecer una relación entre infancia y política a través de una revisión del concepto de infancia desde una perspectiva crítica, para llegar a comprender cómo se ha construido la imagen prototípica de la infancia en Chile en base a ciertos hechos y situaciones históricas y sustentar así nuevas formas de relacionarse con niños y niñas en el marco de un proyecto social, político y educativo transformativo.

Palabras clave: Infancia, Historia, Política, Inocencia, Educación

* Estudiante de Pedagogía en Castellano, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)
ccisternascasabonne@gmail.com

“Cuando sea grande quiero ser terrorista para matar a Pinochet, porque le tengo tanto odio, daría mi vida por matar a Pinochet”¹

“Pero la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales” – K. Marx

Introducción

A continuación, se presenta una investigación teórica de carácter descriptivo-analítico con respecto a la influencia del contexto sociocultural en la conformación de distintas formas de vivir la niñez, cuyo objetivo principal es realizar un estudio histórico de la relación entre infancia, sociedad y política en Chile como medio para afirmar la construcción sociohistórica de la categoría de infancia y promover el protagonismo infantil necesario para establecer nuevas formas de relacionarse con niños y niñas, ya sea en el marco de un proyecto pedagógico transformativo o en la interacción cotidiana. Para esto, se abordarán al menos tres temas que resultan centrales. En primer lugar, la categoría de infancia entendida como construcción sociohistórica y que implica la no existencia de una única manera de ser niño o niña, sino diversas formas que son construidas a partir de las relaciones sociales situadas en un contexto sociocultural determinado. A partir de lo anterior y como segundo tema, se plantea que no es posible atribuir a los niños una cualidad natural que afirme un estado de pasividad dentro de la sociedad o que justifique su situación de desconocimiento con respecto a la realidad que habitan. Por último, y en oposición a la idea tradicional que promueve el aislamiento social, se plantea que la vinculación temprana de los niños tanto con el conocimiento de la realidad como con su participación en los espacios en que se desarrollan, resulta imprescindible para una práctica pedagógica transformadora que aspire a la formación integral de niños y niñas asegurando una mayor autonomía y conciencia social.

Para desarrollar los puntos antes mencionados, se hace necesario, principalmente, describir la influencia de la modernidad capitalista y

¹ Palabras pronunciadas por un niño de 13 años en el documental *Los hijos de Pinochet* (1987)

el proyecto ilustrado en la conformación del concepto de infancia y el mito de su inocencia; contrastar las cualidades asociadas a la inocencia infantil con la realidad vivida por grupos sociales vulnerados en la historia de Chile, realizando con ello una crítica a la visión esencialista en torno a la infancia; evidenciar a partir de testimonios y acontecimientos históricos cómo se ha construido la infancia en Chile y de qué manera los cambios en las formas que adquiere la infancia se encuentran directamente relacionados con las transformaciones a nivel social y, finalmente, producir un acercamiento a las formas que adquiere la infancia en la actualidad a partir de la influencia que alcanzan los medios masivos de comunicación, las relaciones de consumo y la flexibilización de las relaciones con los adultos como factores que mediatizan el desarrollo infantil en nuestros días.

Para la realización de este trabajo, se parte sobre la base de las ideas de Henry Giroux (2003) expuestas en su obra *La inocencia robada*. Además, la utilización de referencias históricas busca ejemplificar la inexistencia de una infancia prototípica y, al mismo tiempo, contrastar las nociones idealizadas de la infancia con la realidad social.

El concepto de infancia: de la noción esencialista a su consideración como categoría sociohistórica

Para hablar sobre infancia, resulta importante no limitarse simplemente a su definición como categoría biológica con características psicológicas propias de una determinada división etaria (desde el nacimiento a la pubertad), sino que cobra relevancia su aspecto social y la influencia que ejercen las diferencias culturales e históricas al momento de forjar una determinada noción de niño o niña. De este modo, es imposible hablar de la misma manera al referirnos al niño o niña de diversas culturas y épocas. Así pues, la construcción de una determinada noción de infancia no puede ser entendida desde una visión unívoca, sino más bien a partir de la relación entre diversos factores, ya sean económicos, sociales, políticos, demográficos, educativos, de género u otros. (Grinberg & Levy, 2009) Esta forma de considerar la situación de los niños se enmarca en los nuevos estudios sociales sobre la infancia y no

solo supone una oposición a los estudios tradicionales, provenientes ya sea de la psicología evolutiva o la sociología funcionalista, sino que además asume como objetivo transformar la condición de los niños de objetos de estudio a actores sociales (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015)

Por otra parte, y partiendo sobre la base de que la infancia, en cuanto categoría social, involucra tanto al niño en su situación concreta como a las relaciones que establece sociohistóricamente, se entiende que su estudio no puede hacerse al margen de la historia social. De este modo, en oposición a la perspectiva esencialista que define al niño en razón de pautas o límites naturales, la comprensión de la infancia como una construcción sociohistórica no es tan solo una redefinición teórica de la niñez, sino también un punto de partida para la consideración del niño como sujeto político que, al retomar su papel activo y conceder de las problemáticas sociales, retoma también su categoría de actor social.

Ahora bien, si hablamos en términos generales, se puede establecer que la infancia como categoría social surge como consecuencia del proceso de transición y consolidación del capitalismo en Occidente. (Leopold, 2013). Por lo tanto, recién hacia el siglo XVIII se empieza a concebir una esfera infantil que ensancha las diferencias con el mundo adulto y que se caracteriza por contar con espacios propios, juegos y vestimentas dirigidas exclusivamente a la población infantil (Grinberg & Levy, 2009). Por otra parte, producto del desarrollo urbano y las necesidades productivas de la época, se hace necesario el control y la regulación de la población; a raíz de lo anterior la escolarización -al estar directamente orientada a la instrucción infantil- jugará un papel fundamental como dispositivo, no solo pedagógico, sino también como modelador de la infancia moderna (Grinberg & Levy, 2009).

De este modo, con la consolidación de la sociedad capitalista y de acuerdo a las distintas formas de control social que implica la función *disciplinadora* y *normalizadora*, así también la subordinación adulta, es que se comienza a configurar una forma socialmente aceptada de interpretar la infancia y, de forma conjunta,

lo que resultaba aceptable y esperable para la formación de los niños. Sobre esta base, comenzarán a definirse como frágiles, dóciles, inocentes y heterónomos. (Leopold, 2013). En consecuencia, "los adultos asumirán su protección y para ello se los alejará de la vida que hasta entonces ambos compartían, configurándose un «cerco» creciente en torno al niño, quien será percibido cada vez más como un ser inacabado y carente y por tanto necesitado de resguardo, protección y preparación para su ingreso a la vida adulta" (Leopold, 2013, p.15)

Producto de lo anterior es que tradicionalmente las referencias sobre la infancia se encuentran asociadas a cierto carácter mágico, en las que el niño se presenta ante el mundo como un ser esencialmente puro, inocente y para quien los conflictos sociales son y deben ser ajenos, lo que explicaría por qué incluso en nuestros días resulta poco frecuente establecer relaciones entre infancia y política. Sin embargo, es necesario entender que la visión de la infancia como la etapa de la inocencia no es producto natural o correspondiente a alguna cualidad ontológica que la sustente, sino más bien corresponde a una categoría sociohistóricamente elaborada.

Si bien, en el marco histórico antes descrito es posible encontrar más de una posición teórica que se refiere a la infancia y la educación, existen, también, varias similitudes enmarcadas dentro de los ideales ilustrados y las necesidades productivas de la sociedad. Por ejemplo, para Comenio, el niño "no necesitaba ser amado ni cuidado, sino conducido y acompañado hacia niveles más altos de conocimiento y desarrollo" (Grinberg & Levy, 2009, p.39) o según Kant, para quien la mayoría de edad y la razón -las cuales eran alcanzadas gracias a la educación- están estrechamente relacionadas con la libertad del ser humano. Cabe destacar que dicha libertad solo podría ser alcanzada en la medida en que la persona es capaz de actuar haciendo uso de sus propios conocimientos y sin depender de otros. El acceso a la instrucción en el caso de los menores garantizaría, en este sentido, su diferenciación con el actuar meramente instintivo y propio de los animales (Grinberg & Levy, 2009), aunque sin ubicarlos aún plenamente en el mundo adulto.

Por otro lado, una visión especialmente relevante para el objetivo de este texto es la representada por Rousseau (1762). Basta remontarse hasta uno de los títulos canónicos de la literatura sobre la infancia, *el Emilio*, para entender de qué manera surge la idea, tan generalizada en nuestros días, de que los niños deben mantenerse alejados de las cuestiones sociales, por ser la sociedad, justamente entendida como la fuente de todos los males, la que trastoca su bondad esencial. De esta manera, para Rousseau (1762), la confianza en cuanto al desarrollo del niño está depositada en la naturaleza "que dispone todo para mejor" (p.115). Así, confiando en las virtudes del orden natural, Rousseau (1762) señala la importancia de la reclusión en sí mismo como forma de acercarse a la condición natural del ser humano, lo que significa evitar todo intento por conducir al niño en su educación. Por otra parte, establece una oposición entre infancia y razón, en tanto esta última sería una cualidad incomprensible para el niño. De este modo, entendiendo la razón como cualidad propia de los adultos y bajo el pretexto de que "la naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres" (Rousseau, 2014, p131), se afirma que "conocer el bien y el mal, sentir la razón de los deberes de los hombres no es asunto de un niño" (Rousseau, 2014, p131).

Bajo esta perspectiva, entonces, el ser niño corresponde a una cualidad naturalmente dada, con sus correspondientes leyes internas y no como una noción variable según la realidad material en la cual se inserta. A partir de estas ideas cobra sentido la premisa de que "el niño nace bueno [y] el adulto, con su falsa concepción de la vida, es quien lo perverte" (Gadotti, 2003, p.82). En consecuencia, para la Ilustración, el ideal de vida era el buen salvaje, libre de todo condicionamiento social y aprovechando al máximo las bondades de la naturaleza. Aunque como plantea Gadotti (2003), "es evidente que esa libertad sólo podía ser practicada por unos cuantos, aquellos que, de hecho, libres del trabajo material, tenían su sobrevivencia garantizada por un régimen económico de explotación del trabajo" (p.83).

En concordancia con esta idea, Anibal Ponce (1938) revisa y cuestiona justamente la división de clases que ha marcado como eje la historia

de la educación. Para él, el Emilio retratado por Rousseau es la clara representación de la infancia burguesa, aquella que puede crecer en libertad y que cuenta con personas encargadas prácticamente todo el día de su cuidado. Y, si bien "la burguesía prometía a través del Emilio no un nuevo tipo de hombre, sino el Hombre total, liberado, pleno" (Ponce, 1938, p.159) esta idea nunca alcanzó por igual a la clase no privilegiada. Este es un punto importante a tener en cuenta, pues si bien la modernidad capitalista forjó una imagen prototípica de la infancia, ligada a la disciplina, el cuidado, la aspiración ilustrada, el disanciamiento social y la comprensión del niño en oposición al adulto, tal manifestación, aunque consolidada como ideal, en la práctica correspondía únicamente a la realidad de una clase en particular. Los demás se terminaban debatiendo entre la exclusión y el disciplinamiento escolar necesario para su inserción en la explotación laboral.

El mito de la inocencia infantil

Según el DRAE (2001), la inocencia se refiere a "un estado del alma libre de culpa", "exención de culpa en un delito o en una mala acción" y a "candor, sencillez". De acuerdo a tales concepciones, la definición tradicional de la inocencia se refiere al hecho de no tener responsabilidad en una determinada acción. Sin embargo, en cuanto a su asociación con la infancia y para efectos de este análisis, es necesario ampliar dicha definición considerando otros significados que trasciendan el uso cotidiano de la expresión. Más que referirse a un estado de exoneración o a una libertad de responsabilidad y culpa, la inocencia como categoría vinculada a la infancia ha implicado una comprensión de los niños como sujetos pasivos, sin ninguna experiencia relevante para los intereses y requerimientos del mundo adulto, incapaces de incidir en la sociedad y alejados casi por un designio divino de la sociedad que habitan. Así, la inocencia es la cualidad abstracta que explica su permanencia en un mundo de fantasía, aquella burbuja que no debe romperse ni contaminarse con lo "propiamente adulto" hasta alcanzada cierta edad. En consecuencia, esto se traduce en la noción generalizada de que los niños son incapaces de comprender la realidad que habitan, y que, en tanto incompletos, su participación debe remitirse a la del observador

más que a la de protagonista. De esta manera, cuestionar la inocencia como estado natural no significa responsabilizar a los niños o buscar convertirlos en adultos forzosamente, sino impedir que esta sea la excusa para sustraerlos de su lugar en la sociedad en la medida que se los circunscribe en un mundo tan ideal como irreal.

Tal como se ha mencionado con anterioridad, se ha sostenido que la representación del niño como ser prehistórico y presocial, poseedor de una belleza natural, puro y pasivo por esencia, condiciona “la idea de que tanto la infancia como la inocencia reflejan aspectos de un estado natural, que trasciende los dictados de la historia, la sociedad y la política” (Giroux, 2003, p.14). A raíz de esto, cuando la idea de la inocencia infantil se generaliza, no es extraño que se construya en torno a los niños una cultura del silencio que, en el mejor de los casos, los desplaza al papel de objetos de adoración y juego y, en el peor de escenarios, los convierte en víctimas de diversas problemáticas sociales que se recrudecen aún más en la infancia sin derechos.

Así como se afirmó con anterioridad, la infancia se expresa no solo en el niño en sí, sino en diversos objetos y espacios afines a él. Consideraciones que, por cierto, también son históricas. De esta manera, el colegio, el jardín infantil, los juguetes, el espacio familiar, los lugares recreativos pensados especialmente para niños, etc., son algunos elementos que en su relación contribuyen a la configuración de una determinada representación de la infancia. En este sentido, si bien existe una imagen dominante de la infancia que se difunde como si fuese natural, es preciso recalcar que, tal como señala Gimeno Sacristán (2003), “no hay infancias prototípicas uniformes e ideales, sino modos de vivir esa etapa de la vida” (p.20). Haciéndose necesario, por lo tanto, considerar de qué manera y qué aspectos influyen en esos distintos modos de vivir la infancia o qué factores conllevan, por ejemplo, a que la infancia se extienda más o menos tiempo según los distintos grupos sociales, o que para algunos esta sea efectivamente una edad dorada, mientras para otros, todo lo contrario.

Por otra parte, es justamente en el ejercicio de considerar las otras formas de vivir la infan-

cia donde el mito de la inocencia y la consideración de la niñez apolítica se diluyen. Observamos, por ejemplo, en la obra *La infancia en el Chile republicano, 200 años en imágenes*, que las primeras representaciones visuales de la infancia, a través de pinturas, mostraban a los niños de la aristocracia, excluyendo totalmente a los niños y niñas de los sectores populares, por lo tanto, no resulta extraño que la asimilación con respecto a la infancia haya tenido en los primeros años de la historia de Chile como referente la vida particular de la aristocracia. Pero no solo se produce una exclusión en razón de la clase social, sino también en relación a aspectos fuertemente vinculados como el género y la etnia. Observamos, también, que las primeras representaciones pictóricas no retrataban a los pueblos originarios y las mujeres eran siempre asociadas a un espacio reducido dentro de la familia.

Diremos, entonces, que junto a la idea de la inocencia y la tranquilidad de los primeros años convivía una realidad muy distinta. La vida de los niños pobres era la muestra clara de que la exclusión y las desigualdades sociales, afectaban tanto o más a infantes como adultos y que para los niños, los históricamente excluidos, la infancia era solo un suspiro entre obligaciones laborales, miseria material y altas tasas de mortalidad. La consideración diáfana de la infancia, por tanto, resulta más bien en nuestra historia un privilegio de clase antes que una realidad generalizada si la contrastamos, por ejemplo, con el testimonio de los niños trabajadores que, ante la explotación que sufrían día a día, veían en la protesta una alternativa necesaria (Caviédes, 1972). En consecuencia, no es de extrañar que la conciencia política o el sentido de pertenencia a una clase se haya desarrollado también tempranamente en el interior de estos grupos de niños.

Tal como lo ha planteado Sacristán (2003), la infancia es una categoría social e histórica heterogénea, en tanto existen infancias distintas y desiguales. Como consecuencia, “la infancia de las clases populares dista de ser la misma que la de las clases acomodadas en cuanto a su duración, forma de vivirla, experiencias tenidas durante la misma” (p.26). Siguiendo con esta idea, se desprende que será la interacción social situada en un contexto temporal y espacial

determinado la que generará diversas formas de ser niño y niña, y a su vez, determinadas pautas y costumbres culturalmente aceptadas con respecto a la relación de estos con los adultos. De aquí la insistencia en considerar las determinantes contextuales antes que elevar la infancia a una categoría homogénea.

Sin embargo, aun cuando en la práctica se reconoce una heterogeneidad de formas adquiridas por la infancia en razón de las condiciones materiales, el discurso hegemónico insiste en que la infancia, pese a ser desvalida o favorecida en determinadas situaciones, no es una categoría mediada por diferencias de clase. Resulta bastante extraño, en ese sentido, oír hablar de niños proletarios o burgueses porque se considera comúnmente que la definición política es simplemente una decisión de adultos, estando los niños al margen de esta por cuestiones naturales: su presunta constitución esencialista sustentada en la concepción ilustrada sobre la razón.

Niños y niñas comúnmente terminan relegados a espacios específicos, estando su participación circunscrita al mundo privado y no al público en la mayoría de los casos. Al respecto, no solo se establece una asimetría de poder entre adultos y niños, sino también en cuanto a la posibilidad de los últimos de expresar sus ideas, participar de diversas formas según su edad y desarrollar, mediante la práctica, su autonomía. El discurso hegemónico sobre la infancia subentiende al niño como sujeto pasivo dentro de la sociedad, así, por ejemplo, se reduce su participación únicamente a espacios de por sí no democráticos como la escuela, pues sosteniéndose en la idea del cuidado y la instrucción simplemente, esta cumpliría favorablemente la función de alejar a los niños de las cuestiones sociales, hasta que esté en edad de participar "racionalmente", es decir, cuando ha adquirido los conocimientos necesarios que este espacio valida. Mientras tanto, la infancia sigue considerándose una etapa de transición, cuya importancia radica más en una educación centrada en la transmisión de contenidos y la adaptación según la interiorización de pautas sociales construidas externamente que en desarrollar formas de participación tempranas, que posibiliten la transformación de la sociedad según nuevas y más justas relaciones sociales.

Consideraciones sociohistóricas en la conformación de la infancia en Chile

A continuación, se presenta una breve descripción histórica de situaciones que permiten comprender cómo la diferenciación de clases influye en la construcción de determinadas formas de ser niño, siendo el contexto social un espacio mediador en la formación de niños y niñas. Así también, es posible llegar a un acercamiento, en términos generales, sobre cómo ha evolucionado la infancia en Chile hasta su conformación actual.

Remitiéndonos a un aspecto material básico en el crecimiento de niños y niñas como lo es la vivienda, principal espacio de socialización durante la niñez, encontramos inmediatamente diferencias radicales a lo largo de la historia en razón de las diferencias económicas traducidas en espacios de crecimiento totalmente desiguales. Las mansiones aristocráticas, las casas de campo o los sectores del barrio alto contrastaban profundamente con los arrabales, conventillos, la calle, las tomas de terrenos o poblaciones callampas. Claramente ahí, donde niños y niñas crecían se conformaban ya las primeras diferencias.

Haber sido niño y joven en los hacina-dos conventillos de Santiago en la época del Centenario, o en las casitas de adobe y teja de los barrios viejos, o en las angulosas casas de los cités, o en las aisladas poblaciones modelo que se levantaron a partir de 1920, o en las poblaciones callampas del periodo de 1930-1960, fue, sin duda, vivir en "hogares" donde había que soportar "el azote de la vida" en todas sus manifestaciones (pobreza, hambre, violencia). Sin embargo, allí también se pudo sentir y transmitir gestos espontáneos de humanidad, amistad y solidaridad. De los azotes de la vida y de esos gestos de humanidad, los "pelusas" guardaron también recuerdos perdurables (Salazar & Pinto, 2012, p.186)

Por otra parte, considerando que tal como plantea Ponce (1938), las divisiones de clase se han traducido en lo educativo en una división del trabajo intelectual y manual, así, las clases dominantes han accedido históricamente a

una educación integral, mientras que los sectores populares han debido conformarse únicamente con una educación que los certifique como mano de obra útil. Lo anterior, sumado a la situación de pobreza familiar hacían que la infancia y el trabajo estuvieran estrechamente relacionados en los sectores pobres.

la vida del niño del pueblo a lo largo del siglo podría resumirse en dos palabras: miseria y trabajo. Las miserables condiciones de existencia de las clases trabajadoras han obligado a los padres a entregar a sus hijos, a penas salidos de la primera infancia, a la explotación de patronos inmorales que se apoderaron ávidamente de una mano de obra barata y obediente. Es evidente que el niño proletario era explotado en gran escala. (Urrutia, 1972, p.48)

Con respecto a la infancia en el campo, Olga Alarcón relata parte de su niñez:

- desde que tengo conocimiento, nunca jugué, había mucho que hacer; los pollos, los terneros son los juguetes de los niños campesinos. Con mucha dificultad estudié hasta quinta preparatoria en la escuela de Tequiel, a una legua de mi casa; nos levantábamos a las 5 de la mañana y mi mamá nos entregaba una bolsa de harina tostada para el almuerzo; para llegar a la escuela teníamos que cruzar un estero y subir un cerro; esto era muy terrible en el invierno, porque nos mojábamos la ropa y así teníamos que quedarnos todo el día. A los ocho años, los niños teníamos que trabajar en el campo, éramos 'trabajadores obligados' en algunas faenas como la cosecha y los barbechos, también segar... (Urrutia, 1972, p.38)

Una situación completamente distinta vivían los niños de la oligarquía durante el siglo XIX, cuyo protagonismo consistía en jugar en los espacios libres que permitía la sociabilidad adulta y estudiar largas horas bajo el techo familiar (Salazar & Pinto, 2012)

Con todo, estaban familiarizados no sólo con la riqueza, sino también con el poder. Estadistas, millonarios, condes y

marqueses, generales, ministros y presidentes, empresarios extranjeros, frailes y arzobispos visitaban sus casas en los días de "tertulia", de reunión familiar, de fiesta o conspiración política, y les acariciaban el pelo, discutían de negocios y asuntos de Estado delante de ellos y, a veces, se escondían en el dormitorio vecino en tiempos de revuelta y guerra civil. Por eso, desde su confortable encierro, en docilidad y anonimato, los niños de la oligarquía sabían que, algún día, en el futuro, serían como alguno de esos personajes. Que todo era, después de todo, cuestión de tiempo. Que sólo necesitaban esperar.

Podían, pues, jugar en confianza. Y aprovechar al máximo, a ese efecto, los recursos a su alcance: salones, bibliotecas, álbumes fotográficos, parques, lagunas, chacras suburbanas, casas de hacienda, bodegas, caballos y, sobre todo, sirvientes. Su docilidad y obediencia se refería a los adultos oligarcas, pero no a los adultos, niños y jóvenes de la servidumbre. Pues, con éstos, su certeza de poder futuro podía ser ejercitada en los juegos que desarrollaban con (o contra) esos sirvientes. O por simple comando directo. (Salazar & Pinto, 2012, p.20-21)

Se puede establecer, por otro lado, que existe una clara diferenciación de clase en cuanto a la duración de la infancia como etapa de la vida. En el caso de los sectores acomodados, en los que efectivamente se vive la infancia según el ideal ilustrado, la niñez resultaba una etapa de tranquilidad extendida hasta que el niño crecía y se insertaba en la esfera pública, lugar que, como vimos, tenía asegurado. Por el contrario, la necesidad de trabajar para sobrevivir desvinculaba tempranamente a los niños pobres, varones casi en su totalidad, del espacio familiar, obligándolos a asumir tareas de adulto. El niño de la clase trabajadora dejaba de ser niño, sociohistóricamente hablando, desde que asumía sus "tareas de clase". Cabe mencionar además que, durante el S.XIX, "la inserción laboral infantil no era cuestionada, sino las condiciones en que esta se producía. Los peligros eran variados, pero se podían agrupar en dos: físicos y morales. Los primeros se podían contener a

través de regulaciones legales. Se pensaba que los peligros morales quedaban diluidos con la escuela, si se aseguraba que ésta fuera compatible con el trabajo". (Rojas Flores, 2010, p.220)

Un testimonio que ejemplifica bastante bien la forma en que los niños de la clase trabajadora asumían tempranamente la categoría de adultos la relata Remigio Albornoz, dirigente de la Federación Minera, en relación a la vida de niño pampino:

El niño pampino de mi época, desde que abría los ojos, sentía el azote de la explotación. (...) Fueron cientos los que participaron en las grandes huelgas salitreras, algunos como obreros explotados, otros siguiendo a sus padres; muchos cayeron en las frecuentes masacres, como en la Escuela Santa María de Iquique, en La Coruña, San Gregorio y otras ya olvidadas, los humildes cementerios de la pampa están llenos de tumbas de niños que murieron luchando junto a sus padres... (Urrutia, 1972, p.35- 36)

Con el paso del tiempo, pese a la existencia de medidas legales que buscaban acabar con el trabajo infantil, este no desapareció en la práctica durante todo el S. XX extendiéndose incluso hasta nuestros días en formas menos evidentes o más sutiles. "De ahí que el trabajo infantil haya quedado restringido a sus expresiones menos visibles y más marginales, como el servicio doméstico, las labores agrícolas, los pequeños talleres, el comercio al detalle (en calles, mercados y ferias) y ciertas formas intermedias entre trabajo y vagancia". (Rojas Flores, 2010, p.494)

En el ámbito recreativo, las diferencias también se hicieron sentir. Durante el siglo XIX, los juguetes estaban restringidos para las familias que podían comprarlos en casas importadoras, de esta manera, la navidad era el espacio ideal en que las familias acomodadas regalaban juguetes a sus niños. Fue recién a partir de 1920, gracias al desarrollo de la industria alemana, que significó costos de importación menores que los generados por la industria francesa, que se logró una mayor masificación de juguetes entre los niños. (Rojas Flores, 2010, p.274)

En el caso de las familias trabajadoras, era

común la fabricación de juguetes artesanales, principalmente de madera para los niños o muñecas de trapo hechas por las madres para sus hijas. Niños y niñas participaban también en la elaboración de sus propios juguetes, tomando cuanto encontraban de su entorno para su realización. Así, por ejemplo, se entretenían los niños de las pampas haciendo camiones con latas y pedazos de cobre. (Rojas Flores, 2010, p.275)

A raíz de iniciativas privadas y públicas en relación con la Navidad, desde la década del '40, se masifican aún más los juguetes en los distintos sectores sociales, produciéndose una asociación en el imaginario colectivo entre infancia y juguetes. "Sin embargo, todavía en estos años muchos sectores populares no accedían a este mercado, sino que se proveían de formas de entretención propias, adaptadas del entorno cercano o extraídas de la cultura campesina" (Rojas Flores, 2010, p.567 - 568). Las bolitas, autos hechos con cajones, pelotas y muñecas de trapo eran juguetes transversales de la infancia sin poder adquisitivo y que explicitaba claramente cómo la realidad material influía en el desarrollo de los niños hasta en algo tan cotidiano como los momentos de entretención.

Al respecto y entendiendo los juguetes como producción imaginativa y activa de la cultura, Walter Benjamin (1928) señala que:

No describiríamos ni la realidad ni el concepto del juguete si tratáramos de explicarlo únicamente en función del espíritu infantil. Pues el niño no es un Robinson; los niños no constituyen una comunidad aislada, sino que son parte del pueblo y de la clase de la cual proceden. Así es que sus juguetes no dan testimonio de una vida autónoma, sino que son un mudo diálogo de señas entre ellos y el pueblo" (p.88)

Verón (2004) a propósito de las ideas de Benjamin (1928) afirma que:

las divisiones sociales limitan muchas de las posibilidades expresivas de los seres humanos. Ante esto los niños toman su propio bando político y así desde sus juegos y maneras de leer o imaginar, el infante asume una postura (p.12)

Siguiendo con el recorrido histórico, en momentos de mayor participación social la política se vuelve cotidiana también para los niños, quienes percibían y vivían sus efectos en los distintos espacios de socialización de los que eran parte. Conversaciones familiares, asambleas estudiantiles en los colegios, enfrentamientos callejeros o la lucha por la vivienda de los pobladores contribuyeron profundamente en la consideración de la realidad por parte de niños y jóvenes. En consecuencia, los niños no eran solo espectadores o receptores pasivos de cuanto pasaba a su alrededor sino que asumían muchas veces el papel de protagonistas, por ejemplo, "en las tomas de terrenos, los niños de las familias involucradas participaban activamente, acompañando a sus padres. (...) En algunas ocasiones, fueron víctimas de la violencia policial, como ocurrió con la pequeña que falleció y dio origen a la población "Herminda de La Victoria", el año 1967, en Barrancas" (Rojas Flores, 2010, p.616).

Las tensiones sociales y el triunfo de la Unidad Popular fueron vividos directamente por los niños de la época, algunos más conscientes que otros, unos con mayor o menor protagonismo, pero siendo parte diariamente de la efervecencia social según las distintas posiciones de clase. "Marco tenía 9 años cuando se produjo el triunfo de Allende. Con un amigo que tenía en el colegio se abrazó y gritó: 'ganamos, ganamos!'" (Rojas Flores, 2010, p.619) Se podría considerar que aun en el caso de los niños en cuyas casas no se hablaban de política se llegaba a conocer de una u otra forma la situación política de la época. Así, categorías como *pijecitos*, *niños bien* y *niñitas jai*, *compañeritos*, *niños upelientos* o *momios* eran comunes dentro del discurso predominante sobre la infancia (Rojas Flores, 2010)

En su obra, Jorge Rojas Flores (2010) recopila diversos testimonios sobre cómo vivieron los niños tanto el gobierno de la Unidad Popular como las consecuencias del Golpe de Estado. Se evidencia que la forma de vivir la época dependía directamente del proyecto político de las familias a las cuales los niños pertenecían, quienes, independientemente de lo anterior, percibían día a día los efectos de la política en la cotidianidad. El golpe de Estado fue vivido también de formas radicalmente distin-

tas, pero, en términos generales, no se puede afirmar que este no afectara la forma en que los niños vivían. Celebraciones en las familias acomodadas, detenciones, el toque de queda, militares en los colegios o las quemadas de libros en las calles fueron parte de la inmediatez posterior al Golpe.

Joaquín García-Huidobro de 14 años celebraba desde Argentina y, ante la mirada asombrada de quienes lo observaban, comenta: "me quedó claro que para ellos era inconcebible que alguien saltara igual que ante un gol en el estadio, cuando no era un arquero, sino un hombre derrotado. Y además muerto". (Rojas Flores, 2010, p.666). Una situación completamente distinta vivió Marco, quien tuvo que enfrentar la detención de su padre a los 12 años:

Nosotros, que éramos súper protegidos, debíamos tomar la micro para ir al colegio, organizarnos para mantener la casa, todo lo que conocíamos tendió a desaparecer. La ausencia de mi papá fue fuerte. Cuando tomaron preso a mi papá yo tenía 12 años, era un niño y cuando el volvió yo ya tenía 13 y me habían crecido vellosidades. De repente me había convertido en un adolescente que debía hacer frente a una vida agresiva y casi completamente desconocida. (Rojas Flores, 2010, p.668)

Sin duda, la Dictadura tuvo consecuencias diferenciadas según los grupos sociales a los cuales los niños pertenecían, siendo los más afectados quienes pertenecían a los sectores populares o tenían parentesco con militantes o simpatizantes de izquierda. Ya sea directa o indirectamente afectados, la Dictadura fue vivida, incluso a partir de una comprensión parcial, desde temprana edad. Niños y niñas que crecieron en ambientes de violencia y represión, presenciando cómo en reiteradas ocasiones allanaban sus poblaciones, detenían a padres, parientes o vecinos. Algunos sufrían en carne propia la represión debido a su participación política temprana, mientras otros eran llevados junto a sus madres detenidas, siendo recluidos y sometidos a interrogatorios. (Rojas Flores, 2010, p.677 - 678). Ante estas situaciones, la imagen de la infancia como terreno sacro desaparece frente a la brutalidad militar y la impo-

sición del terror como racionalidad dominante, aun más si consideramos los casos de niños ejecutados, producto de allanamientos y actos represivos. Se reafirma así la tesis inicial, según la cual poco gozaban el privilegio de una infancia tranquila los sectores populares. Algunos de los datos al respecto señalan:

Al comienzo del gobierno de Patricio Aylwin, la investigación realizada por la Comisión Rettig reconoció oficialmente la violación de derechos humanos (...). En base a ese informe, DNI-Chile institución dedicada a la infancia, caracterizó los 107 casos que afectaron a menores de 18 años. Hubo 34 ejecutados, 20 detenidos desaparecidos, 12 muertos a consecuencia de situaciones de violencia política, 24 por abuso de poder y 17 por el uso de violencia innecesaria. Respecto a las edades, en su mayoría eran más bien adolescentes: el 54% tenía entre 16 y 17 años, y el 26% entre 14 y 15. (Rojas Flores. 2010, p.678)

Es importante considerar que la Dictadura, como acontecimiento histórico, fue comprendida de manera distinta según el nivel de conocimiento que niños y jóvenes tuvieron al respecto, según se hablase o no en sus casas del tema o dependiendo de cuán afectados se vieron por episodios de violencia. Es importante también destacar que el conocimiento que los niños llegaron a tener estaba fuertemente influido por el discurso dominante, por lo que, en términos generales, la realidad era percibida desde la influencia ideológica de la misma Dictadura, sumado al hecho de que la mayoría de las familias evitaba referirse a cuestiones políticas o no se buscaba comprenderla desde una perspectiva contrahegemónica, producto derivado tanto de la imposición del silencio a consecuencia del miedo como de la prohibición de posturas alternativas a las oficiales.

De esta manera, afloran numerosos casos de niños que debieron asumir tempranamente la independencia, sobrellevar la muerte o desaparición repentina de padres o familiares, guardar absoluto silencio, cambiar y crearse nuevas identidades para sí mismos y quienes los rodeaban, enfrentar a los aparatos represivos desde las barricadas o escuchar con temor los

disparos en la calle. Aquellos hechos reafirman que, con mayor o menor grado de afectación e involucramiento, las circunstancias sociales contribuyeron directamente en su desarrollo, rompiendo para siempre su infancia pacífica, como en el caso de Marcos, o, como sucedió en general, presentando en cada momento imágenes que necesitaban comprender en la conformación de su historia individual². Aun en casos menos extremos, la Dictadura contribuyó a forjar ciertas actitudes transversales en lo que sería la infancia en el Chile postdictatorial. El silencio, la subordinación a los adultos, el respeto ciego a la autoridad, la apatía y la despolitización social son solo algunos rasgos.

La infancia en nuestros días: herencia histórica y cambios sociales

Para entender las transformaciones de la infancia desde la Dictadura hasta la actualidad no basta simplemente con atribuir dicha responsabilidad a factores tales como medios masivos de comunicación, la influencia creciente del comercio o los cambios en la familia que, si bien son relevantes, no lo son como fenómenos aislados. Por lo tanto, resulta necesario comprender paralelamente la forma en que se construyó el Chile postdictatorial y, entonces, a partir de aquellas relaciones sociales nacientes, comprender cómo estas terminan siendo la base sobre la cual se cimientan las nuevas nociones de infancia. Los cambios producidos deben ser estudiados, por lo tanto, con un sentido de totalidad que parta de las transformaciones sociales más amplias.

Apelando a la síntesis y considerando que dicho análisis requería un nuevo texto, se des-

2 Existen diversas muestras testimoniales que evidencian la forma en que los niños vivían concretamente durante la dictadura, muestras particularmente claras en cuanto a la participación de los niños en protestas y la producción de actos de resistencia, así como el grado de conocimiento de los hechos de violencia, engaño y represión se aprecian en *Piececitos de niño* (1986).

Un caso en que la influencia de la dictadura y su reconocimiento se presenta de forma más sutil, pero no menos presente, se evidencia en *Cien niños esperando un tren* (1988), donde los dibujos resultan relevantes para explicar la internalización temprana de la dictadura, sus efectos y sustento ideológico.

tacarán las principales características que definen la conformación del Chile neoliberal tras la Dictadura. El blanqueo como compulsión al olvido, la política de los consensos como su etapa superior que deviene en una conminación al silencio y la legitimación de la intervención militar, así como la tendencia a la apoliticidad y la ahistoricidad de los fenómenos sociales como requisito para el privilegio de vivir en un Chile moderno son algunos de los aspectos que menciona Tomás Moulian (2002) y que explican brillantemente la conformación del Chile actual. Ahora bien, para efectos de este artículo, es importante destacar el proceso de despolitización y la influencia ejercida sobre la infancia. Moulian (2002) afirma que la política, entendida como el proceso de deliberación social en torno a fines comunes, es reemplazada por una visión tecnocrática que, apelando a una presunta cientificidad, encuentra en el mercado la oportunidad de regulación sin recurrir a las "extintas ideologías" ni a un proyecto integrador que sirva como referente. Así, toda posibilidad de alternativa se disipa y la política termina limitándose a la elección de la mejor manera de alcanzar fines previamente establecidos. De esta manera, negando la voluntad popular y limitando las decisiones políticas a tareas de expertos, las posibilidades de cambio dentro del Chile neoliberal se traducen simplemente en una expansión del sistema en sí mismo y no en una transformación radical. (Moulian, 2002).

En nuestros días, como consecuencia de la desvinculación de la política con la deliberación social, esta deja de ser percibida como una actividad imprescindible para la vida humana y su proyecto futuro. De este modo, el hecho de que la política en la actualidad quede reducida a la mera participación electoral a través del voto adulto, termina por asumir que la infancia, al no participar del proceso, nada tiene que ver con la política. Por lo tanto, de aspecto imprescindible para la vida social y todos quienes la componen, el ejercicio político pasa a ser patrimonio exclusivo, y ni tan necesario, del mundo adulto.

Una vez considerado que la apoliticidad creciente y la mirada ahistórica de los fenómenos sociales son cualidad y consecuencia del Chile neoliberal, se entiende que dicha influencia se encuentra presente también en el desarrollo

social de la infancia, por lo que resulta importante considerar que, así como lo plantea Moulian (2002) con respecto a la sociedad en general y extrapolándolo a la comprensión de la infancia, no existe una infancia y sociedad ahistórica, sino atmósferas ideológicas de ahistoricidad. Lo anterior supone la despolitización de la infancia en sí misma como un hecho histórico.

Si bien son varios los aspectos destacables que podrían definir las nuevas formas de vivir la infancia en la actualidad, más allá de emprender aquí la tarea de su descripción minuciosa, resulta más oportuno para los objetivos de este trabajo destacar que, actualmente, el discurso hegemónico sobre la infancia se ve caracterizado por la influencia creciente de los medios de comunicación y los dispositivos tecnológicos, la conversión del niño en sujeto consumidor y la aparente democratización de sus espacios de formación, produciéndose así una tendencia a la horizontalidad en las relaciones con los adultos, a diferencia del autoritarismo y las relaciones asimétricas que caracterizaron la crianza tradicional. De esta forma, los medios de comunicación y el mercado terminan por consolidarse como nuevos agentes de socialización, contribuyendo, a partir de su influencia ideológica, a la caracterización del niño como cliente (Minzi, 2006)

La influencia de los medios masivos de comunicación y el uso temprano de dispositivos tecnológicos implican un mayor acceso a la información por parte de los niños, así su otro mundo cerrado, cuyo filtro principal era el adulto en cuanto al acceso a la información y las referencias al "mundo exterior", ha sido modificado considerablemente, siendo posible para los niños acceder a contenidos que antes era patrimonio exclusivo de los adultos. (Rojas Flores, 2010) De este modo, "el ideal romántico de la infancia, protegida en su inocencia por el adulto, tanto en el hogar como a lo largo de la vida escolar, queda reducido a un espacio muy acotado, quizás a los primeros años de vida" (Rojas Flores, 2010, p.776), pero más allá de recalcar la apertura a la información, la noción de instantaneidad aportada por los medios de comunicación o a la conexión que posibilitan con realidades diversas, no se puede pasar por alto su influencia y naturalización ideológica cada vez más temprana y asentada justamente en el

protagonismo entregado al niño-consumidor, siendo, por lo tanto, determinantes no solo en la construcción de una categoría social de infancia específica, sino también en el desarrollo identitario de niños y jóvenes. Cabe destacar que la función ideológica a la que se alude no implica una negación de la realidad a partir de un discurso falso, sino más bien la conversión en único y verdadero de uno distorsionado, donde los problemas sociales no se niegan por completo, sino que son representados de forma que terminen siendo naturalizados a temprana edad, evitando así un cuestionamiento más exhaustivo a futuro (Dorfman, 2016)

La transformación del niño a sujeto consumidor en nuestros días se condice con la transformación de la sociedad chilena posdictatorial. Es así como el consumo, que sobrepasa los límites salariales y para lo cual el crédito es imprescindible, ha sido una marca característica en la conformación de la sociedad neoliberal (Moulian, 2002). Al transformarse en un agente de socialización dominante, el mercado ha influido tanto a la conformación de un imaginario social en torno a la infancia como a la transformación de los niños en su situación concreta. En el primer caso, el mercado, reforzado con el poder de difusión de los medios de comunicación, define un contexto simbólico en el que se establece lo que significa ser niño/a dentro de la sociedad y cuáles son sus modos de vidas posibles y cuáles no (Minzi, 2006). En cuanto a la relación del mercado con la vida de los niños, notamos que su influencia consiste en la reconfiguración de su sensibilidad estética, sus modos de ser y de comprender el mundo, así como también en su construcción identitaria, producida simbólicamente a partir de la relación con este y sus manifestaciones referenciales, tales como la publicidad, productos específicos, producciones culturales mediadas por relaciones económicas y de consumo, productos orientados exclusivamente a la infancia, representación del niño ideal en los medios, etc. (Curia, 2006).

Dentro de las consecuencias de la expansión del mercado y el consumo a nivel social, resultan especialmente destacables los alcances de la publicidad, no tanto como medio de ofertar productos, sino más bien en su función de difusión ideológica. En este sentido, la publicidad

debe examinarse en relación con un contexto mayor y, tal como plantea Minzi (2006), es "a través de rastros visibles de un orden conocido, [como] la publicidad moldea una noción de infancia compatible con el sistema económico, social y cultural" (p.231). Por lo tanto, a partir de la consideración de la publicidad como discurso influyente, se hace necesario no considerar inocentes o neutrales los mensajes orientados hacia la niñez y mediados por las relaciones de mercado, sino, por el contrario, problematizarlos constantemente.

La visión propiciada por la publicidad consiste en la infancia como etapa dorada de la vida, en la que los problemas sociales se diluyen ante la oferta publicitaria y la felicidad es garantizada por el consumo. El mundo infantil es erigido mediante representaciones armónicas, "borrando la diversidad entre niños e invisibilizando el basamento económico de las relaciones de mercado, la publicidad logra posicionarse con un discurso democratizador y desligarse de los sinsabores de las desigualdades sociales" (Minzi, 2006, p.225). Notamos, por lo tanto, cómo la publicidad contribuye en el reforzamiento y difusión de la imagen de la inocencia en la niñez, donde la "infancia como etapa dorada no se construye solo apelando a la idea de diversión sino excluyendo el conflicto" (Minzi, 2006, p.226).

En directa relación con la tecnocratización de la política y la pérdida de su carácter deliberativo a nivel social, el niño es representado socialmente como individuo aislado, habitando un mundo supuestamente armónico y sin conflictos donde, además, la mayoría de los discursos publicitarios recurre a su interpelación como individuo consumidor, invitándolo a satisfacer su deseo sin recurrir a referencias colectivas sino a reforzar la idea de "cada niño con su unidad" (Minzi, 2006). Así, "traccionados por la idea de consumo como proceso individual, los propios conceptos de "propiedad privada" y "capital" emergen en pantalla en versión infantil" (Minzi, 2006, p.235). De este modo, al eliminarse de la niñez su dimensión política, como proceso de deliberación social necesario para la transformación de la sociedad, "aunque rodeadas de referencias al movimiento y a la novedad, el mundo infantil se emparenta más con el *statu quo* que con el cambio" (Minzi, 2006, p.231).

Por otra parte, la democratización de las relaciones entre el niño y su familia hacia formas menos autoritarias, arbitrarias o jerárquicas podría ser una característica predominante en la infancia actual, que se distancia, al menos en el trato cotidiano, de la forma en que ha sido vivida con anterioridad. El niño adquiere mayor participación, aunque sea solo dentro de su círculo cerrado. Por lo tanto, estos cambios, si bien son propios de una categoría de infancia en construcción, no suponen necesariamente una integración social del niño o una apertura crítica al conocimiento de las problemáticas sociales en relación con su desarrollo integral, tanto en el ámbito individual como comunitario. La libertad del niño sigue supeditada a un espacio cerrado, donde las decisiones se ven fuertemente influidas por intereses externos o que no implican un desarrollo autónomo con respecto a su posición social. Que los modos de relacionarse con los niños adquieran en la actualidad nuevas formas es una muestra más de su historicidad, pero no necesariamente de una comprensión más crítica o de la consideración del niño como sujeto político. De igual forma, no significa un abandono de la inocencia o la apoliticidad como característica esencial de los niños. Por el contrario, el niño que se dice protagonista lo es principalmente en espacios de virtualidad (en redes sociales, opinando sobre programas de televisión, o comentando los últimos juegos disponibles) en donde su participación termina por ser más simbólica que trascendente, como si la intención de apertura fuese más una consideración testimonial que un cambio verdadero orientado a devolver al niño a una posición activa en lo social, pues como idea implícita continúa vigente la percepción del niño como sujeto inmaduro, presocial, capaz de hablar, pero sin que eso signifique necesariamente alguna influencia en la transformación de los espacios que ocupa diariamente.

Conclusión y consideraciones finales

Hablar sobre la infancia desde una perspectiva política no es una tarea libre de polémicas, no por nada cuando Dorfman y Mattelart (1971) escribieron *Para leer al Pato Donald* previeron y supieron adelantar las críticas que los sectores más conservadores de la sociedad harían al ver cuestionada la imagen pura de la

infancia y sus manifestaciones, pues resultaba aberrante develar en los íconos por excelencia de la niñez algún tipo de sustrato político o, peor aún, sacar a la luz diferencias y tensiones de clase.

A partir de la breve revisión de situaciones históricas que han marcado la infancia en nuestro país, se busca más que un análisis descriptivo de la historia de los niños, manifestar cómo lo que hoy entendemos por infancia dista bastante de ser una categoría homogénea y transversal a la experiencia de los distintos grupos sociales. En este sentido, la comprensión de la infancia debe superar su limitación a una etapa más del desarrollo o el de concepto abstracto establecido únicamente para referirnos a niños y niñas. La consideración de la infancia como construcción histórica establece que las personas se desarrollan, no de forma aislada o en razón únicamente de pautas biológicas, sino principalmente a partir de su interacción con el resto de la sociedad y en el marco de época histórica determinada. Comprendiendo, además, que todo proceso de socialización se encuentra mediado por relaciones de poder, diferencias de clase e influencias ideológicas tendientes a la reproducción del sistema en su conjunto. En relación con lo anterior, podemos explicar el evidente contraste entre el acercamiento temprano al poder de los niños oligarcas y el desarrollo de la camaradería y la temprana conciencia social entre los huachos. (Salazar, 2011)

Por otra parte, este cambio de enfoque no obedece a un simple interés por la influencia del contexto en el desarrollo individual, sino que permite una comprensión cabal de las diversas formas en que la infancia es vivida en la actualidad a partir de la consideración de esta como un proceso dialéctico de cambio entre nuevas y viejas formas que tiene lugar en un contexto determinado. Hay que tomar en cuenta que tal como plantea Sacristán (2003), los imaginarios de la infancia son construidos por los adultos a través de su relación con los niños y considerando la influencia de lo ya existente. Por lo tanto, la infancia se entiende como un conjunto de concepciones, ideas, discursos, objetos, espacios, etc., que guardan relación con los niños, la forma en que son percibidos y tratados socialmente y su relación con deter-

minados proyectos de sociedad.

Se ha querido demostrar que la consideración del niño en su situación concreta, buscando su asimilación con una imagen de la infancia desvinculada de su raíz social no contribuye a su desarrollo autónomo, a la vez que resulta inútil, como plantea Salazar (2011) tender “una transparente y algo absurda cortina de humo, para separarlos de su historia real” (p.128), sobre todo si consideramos que “la historia no es un secretillo de los adultos, sino una realidad movediza y envolvente que baña a los adultos lo mismo que a los niños; aunque, tal vez, de distinta manera” (Salazar, 2011, p.129), sobreponiéndose así la realidad a todo intento por ocultarla o matizarla.

Entonces, si los problemas sociales no pueden ser infantilizados, ¿cómo enfrentarlos en nuestra relación con los niños? Se ha planteado que cualquier intento por desdibujarlos o encubrirlos, además de inútil, contribuye más bien a la mantención del *statu quo*, en donde dichos problemas incluso pasan a ser naturalizados por niños y jóvenes que crecen sin cuestionarlos. Si consideramos, además, que todo proceso educativo, al ser político, no es neutral, resulta clave asumir un posicionamiento que no oculte los problemas sociales o busque obviarlos a partir de la supuesta incapacidad de los niños para comprenderlos. Mantener esta última postura sería insistir en la concepción del niño como *tabula rasa*, como ser sin historia ni conciencia, recipiente vacío presto a ser llenado. Por eso, y en oposición a esta idea, se insiste en asumir una postura transformadora que comprenda la formación de las futuras generaciones como protagonistas de los cambios y no como meros receptores atados a la lógica de la política hecha por los expertos.

Como se ha visto con anterioridad, de ninguna manera los niños y niñas se encuentran viviendo fuera de la sociedad, por lo tanto, sus aprendizajes se encuentran mediados por esta incluso antes de iniciada su escolarización. La influencia de la ideología en los diversos espacios de socialización en los cuales los niños crecen es un ejemplo de esto, convirtiéndose en un aspecto que, al no considerarse, termina por reafirmarse, contribuyendo a la reproducción social. A propósito, Salazar (2011) se refiere al

tema con bastante claridad:

Nada es más real e instructivo para los niños que el incesante movimiento de la resaca histórica que, furtiva o amenazadoramente, pincha su sensibilidad todos los días. Cargada de mensajes. Pirograbada en códigos. Sobre todo si esos niños son hijos de trabajador precarista, de obrero temporal, de padre joven que no encuentra empleo, de militante rebelde perseguido por el sistema, de madre soltera sin proyecto de futuro. La densa realidad social, cultural y política que satura la identidad de los padres tiende a ser filtrada por éstos, para exprimirles lo que debiera captar la pupila del niño, para dejar caer sobre él, gota a gota, la esencia pedagógica de esa realidad. Pero los niños no aprenden de ese elixir, sino de la resaca histórica real que viven. No aprenden por pedagogía, sino sintiendo lo que sienten, por sí mismos. Por eso, saben mucho, desde siempre. (p.129-130)

Del mismo modo, tal como lo plantea Benjamin, es en la vivencia del niño con el mundo -donde a partir del cuestionamiento que surge de lo particular y lo concreto- tiene lugar la conexión entre la percepción y la acción, convirtiéndose en semilla de conciencia revolucionaria y, al mismo tiempo, un aspecto a redimir y salvaguardar de los intentos destructivos de la escuela burguesa. (Verón, 2004) Y podría ser justamente en aquella vivencia que se opone al niño aislado del pueblo y su clase donde se revele también aquella señal secreta de lo venidero que Benjamin (1989b) entrevé en sus gestos.

Con respecto a esto, Verón (2004) aclara:

El contenido crítico de Benjamín apunta a que mientras la educación burguesa propone unos modelos teóricos universales del aprendizaje, erigidos desde la abstracción y la distancia, el niño vivencia permanentemente lo concreto, aprende tocando, negándose a la pasividad del estar sentado mientras que resuelve problemas haciendo solo uso de la cabeza. (P.6)

En consecuencia, un enfoque educativo crítico-

co debe, además de situarse contextualmente, propiciar un acercamiento riguroso al espacio en el cual se encuentra el educando y a las relaciones que ahí tienen lugar. Incentivar la observación, el preguntarse y cuestionar la realidad son actividades esenciales para la formación temprana del pensamiento crítico. Deberíamos apostar, igualmente, que a medida que los niños crezcan, sean capaces de profundizar e indagar en las causas de los problemas identificados, solo así contribuiríamos a desmoronar las estrategias de la ideología dominante en su intento por reproducirse al naturalizar lo socialmente construido. Se desprende, por tanto, que en oposición a la visión del niño aislado de la sociedad, la consideración sociohistórica de la infancia que sustenta una visión crítica en educación, sitúa a niños y niñas en directa relación con el contexto en el cual se transforman y aprenden.

El conocimiento de las problemáticas sociales y la capacidad para comprenderlas se entienden como un proceso gradual y progresivo que se adecua al desarrollo de los niños, pero que no puede aplazarse hasta una supuesta "edad para comprender", sino que debe iniciarse tempranamente a través de formas versátiles y adaptativas según la edad. Aspirar al desarrollo temprano de la capacidad crítica no debería ser distinto a la formación de valores socialmente aceptados como el respeto, la honestidad o la responsabilidad. De igual manera, evidenciar y no ocultar los problemas sociales que afectan diariamente a gran número de personas contribuye a evitar una formación indiferente e individualista. Por el contrario, el niño que crece con la conciencia de los problemas ajenos devendrá en una persona empática y responsable con su comunidad, con la expectativa de cambiar lo malo y no a adaptarse pasivamente.

A modo de conclusión, además de confirmar que no existe una infancia prototípica, y, por otro lado, que en tanto opuesta a la idea de estado natural preconcebido o cualidad ontológica, la infancia es una construcción histórica enmarcada en determinadas condiciones sociales, se ha querido manifestar la importancia de cuestionar el discurso ideológico de la aparente apoliticidad e inocencia infantil, siendo esta en la realidad más bien un privilegio de

clase antes que una realidad común a todos los niños y niñas. Se ha buscado, además, propiciar una reflexión en torno a la vinculación entre infancia y política de acuerdo a los distintos procesos de socialización que afectan a la niñez en la actualidad. Como resultado de esto, se sostiene que la infancia no es una categoría que se construya al margen de las relaciones de clase y que este distanciamiento temprano de los niños en relación con su contexto al mantenerlos ignorantes de su realidad contribuye justamente su pasividad social posterior y que resulta útil para la reproducción de la sociedad.

Por último, haciéndose extensivo al ámbito educativo, la consideración de la infancia como construcción sociohistórica implica cuestionar las formas tradicionales de relacionarse con los niños. En oposición a un aislamiento social forzoso y al ocultamiento de la realidad por parte de los adultos o a su minimización etaria por considerarlos carentes de razón, se propone que generar las condiciones para un desarrollo crítico temprano implica un fortalecimiento, también temprano, de mayores grados de autonomía, capacidad crítica y de observación, necesarios para el cuestionamiento de las dificultades sociales y el compromiso transformador que nos permita acabar con los problemas que afectan, así como nos ha mostrado la historia, a tanto niños como adultos.

Bibliografía

Benjamin, W. (1989). Historia cultural del juguete. En W. Benjamin, *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (págs. 85-88). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Benjamin, W. (1989b). Programa de un teatro infantil proletario. En W. Benjamin, *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (págs. 101-106). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Curia, M. (2006). Pequeños consumidores: algunas reflexiones sobre la oferta cultural y la construcción de identidades infantiles. En S. Carli, *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (págs. 295-319). Buenos Aires: Paidós.

Dorfman, A. (15 de Marzo de 2016). Inocencia y neocolonialismo: un caso de dominio ideológico en la literatura infantil. Obtenido de <http://www.iutep.tec.ve/uftp/images/Descargas/materialwr/articulos/ArielDorfman-DominioIdeologicoEnLaLiteraturaInfantil.PDF>

Dorfman, A., & Mattelart, A. (1971). *Para leer al Pato Donald*. Valparaiso: Eds. universitarias de Valparaiso.

Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI editores.

Giroux, H. (2003). *La inocencia robada*. Madrid: Ediciones Morata.

Grinberg, S., & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Leopold, S. (2013). *Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica*. Montevideo: Universidad de la República.

Marx, K. (Abril de 2016). Tesis sobre Feuerbach. Obtenido de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>

Minzi, V. (2006). *Los chicos según la publicidad. Representaciones de la infancia en el discurso del mercado de productos para niños*.

En S. Carli, *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (págs. 209-240). Buenos Aires: Paidós.

Moulian, T. (2002). *Chile actual anatomía de un mito*. Santiago: LOM ediciones.

Ponce, A. (1938). *Educación y lucha de clases*. México DF: Editorial América.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.aed.). Consultado en: <http://dle.rae.es/?w=inocencia>

Rojas Flores, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810 - 2010*. Santiago: Ocho libros.

Rousseau, J.-J. (2014). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Sacristán, G. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata.

Salazar, G. (2011). *Ser niño huacho en la historia de Chile (siglo XIX)*. Santiago: LOM ediciones.

Salazar, G., & Pinto, J. (2012). *Historia contemporánea de Chile V Niñez y juventud*. Santiago: LOM ediciones.

Urrutia, C. (1972). *Niños de Chile*. Santiago: Quimantú.

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 55-65.

Verón, A. (2004). *Juguetes e infancia en Walter Benjamin*. *Revista electrónica de educación y psicología*.

Documentales consultados

Aguero, I. (Dirección). (1988). *Cien niños esperando un tren*.

Caviédes, J. (Dirección). (1972). *Oye cabrito*.

Fliman Kiblisky, H. (Dirección). (1986). *Piezcitos de niño*.

Los Hijos de Pinochet. (1987). Obtenido de <https://vimeo.com/103017235>